

Reflexão Partilhada Entre Pares Pedagógicos na Educação de Infância

Contributos para a (re) construção da profissionalidade docente

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Isabel Chaves de Castro Freire Canha

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | **2019**

Reflexão Partilhada Entre Pares Pedagógicos na Educação de Infância

Contributos para a (re) construção
da profissionalidade docente

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Isabel Chaves de Castro Freire Canha

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

**REFLEXÃO PARTILHADA ENTRE PARES PEDAGÓGICOS NA
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. CONTRIBUTOS PARA A (RE) CONSTRUÇÃO
DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

Por

Maria Isabel Chaves de Castro Freire Canha

Sob a orientação de

Professora Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

Funchal e UMa, setembro de 2019

DEDICATÓRIA

A Deus, à minha família, à minha orientadora e às colegas participantes.

AGRADECIMENTOS

A elaboração da presente dissertação só resultou possível porque várias pessoas concorreram decisivamente com o seu conhecimento e com a sua amizade para esse efeito. Gostaria de manifestar de modo sucinto o meu sincero agradecimento para com todos os que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste desiderato.

Em primeiro lugar, expresso a minha gratidão de modo particular a Deus, minha luz e meu amparo. Se hoje poderei ter completado o Mestrado em Ciências da Educação, é para com Ele, antes de tudo o resto, que estou em dívida.

Em segundo lugar, endereço um agradecimento sentido à Prof.^a Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia por toda a paciência e humanismo no trato, pelos mais variados conselhos e críticas ao meu trabalho, pelo exemplo vivo de dedicação ao ofício do ensino e, sobretudo, pela distinta honra que me concedeu ao aceitar ser minha orientadora.

Em terceiro lugar, gostaria de deixar uma palavra de grande estima para com todas as minhas colegas das EB1 participantes pela sua disponibilidade, camaradagem, amizade e espírito de abertura que souberam fomentar ao longo de todo o processo de entrevistas e reuniões.

Por último, expresso um agradecimento sentido ao meu marido e aos meus filhos pelo seu constante apoio e encorajamento quotidiano, sem o qual nada do que foi alcançado poderia ter sido realizado.

RESUMO

O presente estudo apresenta-se como uma estruturação da investigação delineada sob o tema *Reflexão partilhada entre pares pedagógicos na educação de infância - Contributos para a (re) construção da profissionalidade docente*. Teve como intuito trazer à discussão os aspetos da relação entre a supervisão pedagógica, mormente a reflexão partilhada, e o desenvolvimento da profissionalidade docente na carreira dos educadores de infância. Por conseguinte, é um estudo que pretendeu compreender a relação desenvolvida entre o papel da reflexão no trabalho dos pares pedagógicos e o seu contributo para a melhoria dos elementos que dizem respeito às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento profissional das educadoras participantes. Através desta investigação de natureza qualitativa, manifestámos o propósito de conhecer e compreender as representações deste grupo profissional relativamente à prática colaborativa e reflexiva, entendida como condição essencial para o exercício docente na educação de infância, assim como esclarecer a importância conferida pelos educadores a esta atuação no contexto do seu desenvolvimento profissional. É uma investigação que procurou estudar esta temática com base na observação da ação e do testemunho de quatro educadoras de infância participantes, constituídas em dois pares pedagógicos.

Palavras-chave: Profissionalidade Docente; Trabalho colaborativo; Supervisão Pedagógica; Reflexão Partilhada e Educador de infância.

ABSTRACT

This present research project is presented as a structuring of the research outlined in the theme *Shared reflection between pedagogical pairs in early childhood education – Contributions to the (re) construction of teaching professionalism*. It had the purpose of bringing into discussion the aspects of the relationship between pedagogical supervision, namely shared reflection, and the development of teaching professionalism in the career of early childhood educators. Therefore, it is a study that sought to understand the relationship between the role of reflection in the work of pedagogical pairs and its contribution to the improvement of the elements related to pedagogical practices and the professional development of the participating teachers. Through this qualitative-based research, we expressed the intention of knowing and understanding the representations of this professional group in relation to the collaborative and reflective practice, understood as an essential condition of the teaching practice in early childhood education, as well as clarifying the importance attributed by the teachers to this undertaking in the context of their professional development. It is an investigation that sought to study this subject based on the observation of the action and the testimony of four participating kindergarten teachers, consisting of two pedagogical pairs.

Key-words: Teaching Professionalism; Collaborative Work; Pedagogical Supervision; Shared Reflection and kindergarten teacher.

RÉSUMÉ

Cette étude se présente comme une structuration de la recherche présentée dans le thème *Réflexion partagée entre des paires pédagogiques en éducation de la petite enfance - Contributions à la (re) construction du professionnalisme de l'enseignement*. Il visait à mettre en discussion les aspects de la relation entre la supervision pédagogique, en particulier la réflexion partagée, et le développement du professionnalisme de l'enseignement dans la carrière des éducateurs de la petite enfance. Il s'agit donc d'une étude qui cherchait à comprendre le rapport développé entre le rôle de la réflexion dans le travail des pairs pédagogiques et sa contribution à l'amélioration des éléments liés aux pratiques pédagogiques et au développement professionnel des éducateurs participants. À travers cette recherche qualitative, nous avons exprimé le but de connaître et de comprendre les représentations de ce groupe professionnel en relation avec la pratique collaborative et réflexive, considérée comme une condition essentielle de la pratique de l'enseignement dans l'éducation de la petite enfance, ainsi que de préciser l'importance accordée par les éducateurs à cette activité dans le cadre de leur développement professionnel. Il s'agit d'une enquête qui a cherché à étudier ce sujet à partir de l'observation de l'action et du témoignage de quatre enseignantes participantes, composées de deux paires pédagogiques.

Mots-clés: Professionnalisme de L'enseignement; Travail Collaboratif; Supervision Pédagogique; Réflexion Partagée et Enseignant de maternelle.

RESUMEN

El presente estudio se presenta como una estructuración de la investigación delineada bajo el tema *Reflexión compartida entre pares pedagógicos en la educación de infancia - Contribuciones para la (re) construcción de la profesionalidad docente*. Tuvo como meta traer a la discusión los aspectos de la relación entre la supervisión pedagógica, mayormente la reflexión compartida, y el desarrollo de la profesionalidad docente en la carrera de los educadores de infancia. Por lo tanto, es un estudio que pretendió comprender la relación desarrollada entre el papel de la reflexión en el trabajo de los pares pedagógicos y su contribución para la mejora de los elementos que se refieren a las prácticas pedagógicas y al desarrollo profesional de las educadoras participantes. A través de esta investigación de naturaleza cualitativa, manifestamos el propósito de conocer y comprender las representaciones de este grupo profesional relativamente a la práctica colaborativa y reflexiva, entendida como condición esencial para el ejercicio docente en la educación de infancia, así como esclarecer la importancia conferida por los educadores a esta actuación en el contexto de su desarrollo profesional. Es una investigación que procuró estudiar esta temática con base en la observación de la acción y del testimonio de cuatro educadoras de infancia participantes, constituidas en dos pares pedagógicos.

Palabras-llave: Profesionalidad Docente; Trabajo Colaborativo; Supervisión Pedagógica; Reflexión Compartida y Maestra de kindergarten.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	i
AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
RÉSUMÉ.....	v
RESUMEN	vi
ÍNDICE.....	vii
ÍNDICE DE QUADROS	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
SIGLAS, ABREVIATURAS E LOCUÇÕES.....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	4
1. Contextualização	5
2. A formulação do problema.....	6
3. Questões e objetivos da investigação	7
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	9
1. O desenvolvimento da qualidade na Educação Pré-escolar	10
2. Enquadramento normativo	10
3. A qualidade na educação pré-escolar como referência à reflexividade dos educadores de infância.....	15
4. A Profissionalidade Docente	27
4.1. A Profissionalidade do Educador de Infância	34
5. O Trabalho Colaborativo.....	42
5.1. Formação de equipas: os pares pedagógicos na educação de infância.....	45

6. A supervisão pedagógica	47
6.1. Contributos ao conceito da reflexão docente.....	51
6.2. Contributo da reflexão partilhada para a prática pedagógica dos educadores.....	58
6.3. Da reflexão entre pares pedagógicos à construção da profissionalidade.....	59
CAPÍTULO III – DAS OPÇÕES AOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
1. Enquadramento do estudo	63
2. Quadro metodológico	63
3. Considerações éticas.....	64
4. Participantes no estudo	65
5. Procedimentos de Investigação	67
6. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados	68
6.1. Observação	68
6.2. Análise documental	69
6.3. Entrevistas	69
7. Análise e interpretação de dados	70
7.1. Formulação das categorias em análise.....	73
7.1.1. Categorização das entrevistas	74
7.1.2. Categorização das reuniões	75
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	77
1. Resultados da análise das entrevistas	78
1.1. A profissionalidade dos educadores de infância.....	78
1.2. Trabalho colaborativo: formação das equipas de pares pedagógicos.....	83
1.3. Prática reflexiva partilhada.....	87
1.3.1. Desenvolvimento do processo reflexivo.....	87
1.3.2. Concepções das educadoras sobre a prática reflexiva partilhada.....	93
1.3.2.1. Valorização da atuação, superação da ação e condição para o exercício	94
1.3.2.2 Atitudes facilitadoras à reflexão partilhada	96
1.3.2.3 Vantagens e obstáculos da reflexão partilhada.....	98
1.3.3. Impacto da reflexão partilhada	100
2. Resultados da análise das reuniões	102

2.1. Planeamento da ação educativa	103
2.2. A Avaliação	107
2.3. Articulação e participação	110
2.4. Pensamento ético e deontológico	113
CONCLUSÕES	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
LEGISLAÇÃO	133

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Paradigmas de análise da qualidade na educação de infância.....	16
Quadro 2 - Correlação entre estádios de DEI e necessidades de formação.....	40
Quadro 3 - Reflexões docentes quanto ao conteúdo.....	55
Quadro 4 - Formas de reflexão	56
Quadro 5 - Modalidades de reflexão docente	57
Quadro 6 - Dados das educadoras participantes no estudo	66
Quadro 7 - Matriz de categorias e subcategorias de análise das entrevistas	74
Quadro 8 - Matriz de categorias e subcategorias das reuniões de reflexão partilhada...	75
Quadro 9 - Conceções das educadoras sobre a construção da sua profissionalidade.....	79
Quadro 10 - Conceções das educadoras sobre trabalho colaborativo	84
Quadro 11 - Desenvolvimento do processo reflexivo	88
Quadro 12 – Valorização da atuação, superação da ação e condição para o exercício ..	94
Quadro 13 - Atitudes facilitadoras à reflexão partilhada.....	96
Quadro 14 - Vantagens e obstáculos da reflexão partilhada	98
Quadro 15 - Impacto da reflexão partilhada.....	100
Quadro 16 - Planeamento da ação educativa.....	104
Quadro 17 - Avaliação.....	107
Quadro 18 - Articulação e participação	111
Quadro 19 - Pensamento ético e deontológico	113

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dados da caracterização das participantes ao estudo.....	66
Gráfico 2 - Distribuição de dados do quadro nº 9	79
Gráfico 3 - Distribuição dos dados do quadro nº 10.....	85
Gráfico 4 - Apresentação dos dados do quadro nº 11.....	89
Gráfico 5 – Distribuição dos dados do quadro nº 12.....	94
Gráfico 6 - Distribuição dos dados quadro nº 13.....	96
Gráfico 7 – Distribuição dos dados quadro nº 14.....	98
Gráfico 8 - Distribuição dos dados do quadro nº 15.....	101
Gráfico 9 - Distribuição dos dados do quadro nº 16.....	104
Gráfico 10 - Distribuição dos dados do quadro nº 17.....	108
Gráfico 11- Distribuição dos dados do quadro nº 18.....	111
Gráfico 12 - Distribuição dos dados do quadro nº 19.....	114

SIGLAS, ABREVIATURAS E LOCUÇÕES

Siglas

APEI - Associação Profissional dos Educadores de Infância
CEI - Cadernos de Educação de Infância
DEI – Desenvolvimento dos Educadores de Infância
DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DQP – Desenvolver a Qualidade em Parcerias
DRE – Direção Regional da Educação
E1 – Educadora 1
E2 – Educadora 2
E3 – Educadora 3
E4 – Educadora 4
EB1/PE – Escola Básica 1º Ciclo com Pré-Escolar
ECEC - Early Childhood Education and Care
EEL - Effective Early Learning
EI – Educação de infância
GEDEI - Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância
I - Investigadora
IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement
INAFOP - Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores
MEC – Ministério da Educação e Ciência
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
POAT/FSE - Programa Operacional de Assistência Técnica do Fundo Social Europeu
RAM – Região Autónoma da Madeira
UE – Unidade de Enumeração
UR – Unidade de Registo ou Referência
WebQDA – Web Qualitative Data Analysis
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Abreviaturas e Locuções

a priori- a partir do que é anterior

deficit – défice, o que falta

et al. – e outros

ethos – modo de ser, caráter

feedback – resposta, retorno

idem – o mesmo

i.e. – *id est*: isto é

p. – página

pari passu – em igual passo, simultaneamente

pp. - páginas

practium - prática

ratio - razão

scilicet – a saber

status - estatuto

vide – veja

Norma Utilizada: Nesta dissertação utilizámos o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990. Para as referências bibliográficas, bem como para as citações, utilizámos a Norma APA, 6ª Edição.

INTRODUÇÃO

Atualmente temos vindo a observar a importância do papel desempenhado pela supervisão pedagógica, em particular a dos cenários clínico e reflexivo (Alarcão e Tavares, 2003), na construção da profissionalidade docente, fator indiscutível na formação do candidato a professor, mas também na avaliação do professor já em carreira, revelando-se em qualquer um dos casos importante para a construção da prática docente.

A dimensão da experiência profissional, independentemente da fase da carreira em que o professor se encontre, é reconhecida comumente como sendo um fator de grande importância no desenvolvimento profissional, evidenciando-se o papel da prática na aquisição de competências profissionais (Day, 2001).

Observamos uma realidade abrangente a toda a classe docente que se traduz pelo compromisso de analisar a atuação profissional numa perspetiva de autoavaliação com o propósito de refletir sobre a sua eficácia e de avaliar os resultados que fundamentam as tomadas de decisões que lhes sucedem. É, pois, através do desenvolvimento da atitude reflexiva que os docentes adquirem o conhecimento profissional e a competência do “saber fazer” (Baptista, 2011; Roldão, 2005), numa atitude de reflexão autónoma que contribui para uma prática mais eficaz e que se assinala como elemento integrante na consolidação do desenvolvimento profissional (Alarcão, 1996).

No presente trabalho dirigimos o nosso foco para a supervisão pedagógica exercida ao longo do exercício da profissão, centrando-nos nos processos de reflexão partilhada da prática pedagógica dos educadores de infância pela potencialidade que apresentam como fatores de autoformação e da constituição da sua profissionalidade docente.

Na etapa de educação de infância, a gestão da rede pública de educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira está organizada para uma resposta de trabalho a pares pedagógicos, constituídos por dois educadores de infância a trabalharem em turnos de horários justapostos, sendo corresponsáveis pelas aprendizagens de um mesmo grupo de crianças.

Desenvolvemos este estudo, realizado com educadoras de infância com uma experiência profissional representativa, no sentido de investigar os meios que suportam a partilha pedagógica dessas profissionais. Em particular, focámo-nos na reflexão conjunta

para compreender como é que os educadores desenvolvem os procedimentos que visam concretizar um trabalho de colaboração através dessa atividade.

A temática da reflexão enquanto método de supervisão pedagógica valoriza os mecanismos de partilha e colaboração que enriquecem a atividade educativa. Isto acontece “quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados” (Oliveira- Formosinho, 2002a, p. 12).

Criámos assim a expectativa de observar como é que a prática pedagógica, apoiada pela reflexão, pode conduzir ao desenvolvimento profissional dos educadores enquanto factor potenciador do desenvolvimento da sua competência profissional.

Realizámos a organização formal do estudo de investigação em duas partes, *scilicet*: i) uma primeira parte, constituída pelo quadro conceptual contendo a definição da problemática em estudo e da fundamentação que visa desenvolver um referencial teórico sobre o problema elencado; e ii) uma segunda parte de trabalho empírico, apoiada na metodologia de investigação de tipo qualitativo e respetiva apresentação e discussão de resultados.

Além das duas partes mencionadas, dividimos este trabalho em quatro capítulos que passamos a caracterizar:

No primeiro definimos a problemática e a organização, explanando o tema, as questões e os objetivos da investigação.

No segundo incidimos na constituição de um quadro teórico a partir das conceções de autores de referência sobre as problemáticas abordadas. Desta forma, para as questões de apreciação da qualidade na educação de infância tivemos em conta os contributos de Pascal e Bertam (2004), Cardona (2008; 2011), Katz (1998), Oliveira-Formosinho (2002, 2009, 2010, 2011), Sarmiento (2003; 2009), Silva (1997; 1998), Portugal (2009; 2010) e Vasconcelos (1997; 2000). Sobre a temática da profissionalidade docente considerámos as abordagens propostas por Baptista (2011), Day (2001), Marcelo (2009), Monteiro (2008), Morgado (2005; 2013), Nóvoa (1999), Perrenoud (1999) e Roldão (1999; 2005). Sobre a temática de trabalho colaborativo e constituição de equipas pedagógicas, procurámos os fundamentos de Day (2001, 2004), Formosinho e Machado (2009), Hargreaves (1998), Jesus (2000) e Roldão (2007). Finalmente, em torno das questões de supervisão, e em específico das da reflexão docente, procurámos rever as posições de Alarcão (1996), Alarcão e Roldão (2010), Alarcão e Tavares (2003), Braga (2001),

Dewey (1989), Gómez (1995), Marcelo García (1995); Oliveira-Formosinho (2002), Vieira (2009), Vieira e Moreira (2010), Sá-Chaves (2000) Schön (1983; 1992) e Zeichner (1993; 1995);

No terceiro capítulo apresentámos a opção da metodologia escolhida para o estudo, situada no âmbito do paradigma de investigação de natureza qualitativa que se encontra fundamentada nas ideias de autores como Bardin (2010), Bogdan e Bliklen (1994), Stake (2009), Sousa (2005) e Yin (2003), e em cujas orientações esclarecemos as opções realizadas para este estudo;

Elaborámos ainda, num quarto capítulo, a explanação sobre os resultados da análise de conteúdo da investigação e por fim, esboçámos em conclusão uma interpretação onde visámos esclarecer as questões de investigação levantadas para o estudo.

Efetivámos a presente investigação a partir do recurso à entrevista e à observação, com o objetivo de esclarecermos a principal questão que formuláramos da seguinte forma: *como é que o exercício de reflexão partilhada da prática pedagógica dos educadores de infância pode promover a construção da sua profissionalidade docente?* Desta forma, procurámos representar um contributo para a observação da ação pedagógica dos educadores de infância, em particular através do estudo do exercício do trabalho reflexivo dos pares pedagógicos. Através desta pesquisa, tivemos o propósito de esclarecer a dimensão do contributo que a atividade reflexiva partilhada possa vir a somar ao desenvolvimento de uma prática qualificada e ao conceito da profissionalidade específica deste grupo de docentes.

CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

1. Contextualização

Neste estudo aspirámos a contribuir para o enriquecimento da produção de conhecimento dentro da área profissional da educação de infância. Atendendo ao nosso longo percurso de vida profissional de trabalho com crianças, sentimos a necessidade no âmbito da nossa formação, o Mestrado de Supervisão Pedagógica, de investigar uma vertente que nos pareceu pouco estudada: o exercício da reflexão partilhada das educadoras já em carreira.

Sabemos ser fundamental que a tarefa do educador seja observada, reconhecendo-se a complexidade do fenómeno educativo. Essa realidade exige um esforço acrescido de (auto) supervisão que guie de forma esclarecida as opções realizadas no percurso de desenvolvimento profissional trilhado, com a finalidade de qualificar a educação que exercemos.

À luz dos conhecimentos atuais, não podemos esquecer a importância do contexto na educação dos educandos, pelo que o professor/educador, profissional de “relação pedagógica” (Baptista, 2011), exerce a sua ação numa esfera em que os aspetos inter-relacionais estão presentes e são determinantes para o exercício da profissão. A docência é, segundo Nóvoa (2013), uma profissão de responsabilidade acrescida pois concebe-se numa dinâmica relacional.

O ato educativo realiza-se assim numa esfera em que se jogam os saberes científicos e relacionais, num processo inter-relacional onde é fulcral o respeito pela capacidade de aprendizagem das crianças e da construção do seu conhecimento. Ato que não se circunscreve ao momento de aquisição de conhecimentos e informação, mas que deve ser visto na sua globalidade como relação de comunicação e partilha, estabelecida entre todos os participantes. Esta realidade coloca aos educadores um desafio: o de encontrar os processos que permitam melhorar o seu desempenho com o objetivo de que os educandos desenvolvam as suas competências.

Estando este trabalho inserido no âmbito das ciências da educação, em particular da supervisão pedagógica, pretendemos estudar a prática reflexiva dos pares pedagógicos na educação de infância. Elegemos a reflexão partilhada, exercida num clima de respeito mútuo, como um meio de gestão e divulgação do saber, um instrumento de aprimoramento da práxis docente e, por último, um caminho propiciador da afirmação da profissionalidade.

2. A formulação do problema

Para acompanhar e responder aos desafios de uma sociedade que não cessa de se tornar mais complexa, com repercussões diretas na vida da escola, o educador confronta-se com a necessidade de se atualizar e realizar mudanças profundas nos seus padrões de atuação. Estas alterações na função docente refletem-se na sua profissionalidade, adequando-se, segundo os autores Hargreaves (1998) e Day (2001), a novas estratégias de relação com os educandos, com os colegas de profissão e com a comunidade, na procura de resposta às necessidades que o tempo atual apresenta.

Neste novo panorama apresentado à profissão, as práticas colaborativas podem desempenhar um papel de apoio como auxiliar no esbatimento das dificuldades e na resolução de problemas cada vez mais imprevistos, amiúde apresentados pelos contextos educativos da atualidade. Aí, as “estratégias de reflexão e aprendizagem em colaboração” (Alarcão & Roldão, 2010, p.19) são um caminho democrático de participação na avaliação do trabalho docente que se patenteia como um processo para a construção da profissionalidade docente.

A escolha do problema de investigação é, segundo Bodgan e Biklen (1994) uma opção de limitação do tema a tratar que deve “orientar e ajudar a recolha de dados à medida que a investigação vai decorrendo. As questões que formula estão intimamente relacionadas com o tipo de estudo que pretende realizar” (p. 208).

Atendemos a que a prática da reflexão partilhada entre os educadores de infância é um tema premente do seu quotidiano laboral que se relaciona com o desenvolvimento pessoal e profissional destes docentes. Pretendemos com esta investigação conhecer de forma mais aprofundada quais as perspectivas dos próprios educadores sobre esta problemática, quer a nível das conceções sobre a sua profissionalidade quer ao nível do exercício reflexivo que praticam. Importou-nos caracterizar o sentido que atribuem aos processos reflexivos partilhados, o impacto desta prática na sua intervenção profissional e os efeitos que tem na construção da sua profissionalidade.

3. Questões e objetivos da investigação

Segundo Stake (2009) a tarefa de questionar pode considerar-se difícil, pois as questões de investigação devem ser formuladas de forma a direcionar sem dirigir em excesso o foco da investigação. Procurámos assim fazer a organização das questões de investigação através da definição das ideias que serviram de ponte entre o que era conhecido e a construção conceptual para a recolha de dados.

Questões orientadoras ao estudo

Desenvolvemos este estudo de investigação pela procura do esclarecimento da questão central que nos orientou no trabalho empírico: *Como é que o exercício de reflexão partilhada da prática pedagógica dos educadores de infância pode promover a construção da sua profissionalidade docente?*

Perante a complexidade da problemática da ação educativa em estudo, a reflexão partilhada, e pela indefinição quanto ao conceito de profissionalidade docente na educação de infância, perseguimos o esclarecimento pertinente dessa preocupação através da resposta às seguintes questões de investigação:

- *Como se desenvolve o processo de reflexão partilhada?*
- *Qual o papel da reflexão no desempenho dos pares pedagógicos?*
- *Que significados são atribuídos pelas educadoras à relação entre a reflexão partilhada e a sua profissionalidade docente?*
- *Quais as dimensões da atividade pedagógica sobre as quais incide a reflexão partilhada?*
- *Quais as representações dos educadores de infância sobre a sua profissionalidade docente?*

Objetivo geral

Neste estudo tivemos como objetivo geral compreender os processos de reflexão partilhada dos pares pedagógicos de educadoras de infância participantes no estudo, e os seus contributos à profissionalidade docente.

Objetivos específicos

Na investigação visámos cumprir os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a atuação dos educadores de infância no procedimento da reflexão partilhada.

- Conhecer as estratégias e/ou mecanismos utilizados na persecução dessa tarefa.
- Conhecer as dimensões do trabalho educativo alvo dessa prática.
- Conhecer as representações que as educadoras de infância têm sobre a constituição da sua profissionalidade docente.

Para a construção de um quadro conceptual que norteara esta investigação analisámos os pressupostos que entrecruzam as concepções subjacentes à prática docente, mormente o trabalho de equipa, a concepção sobre a qualificação profissional e os fatores presentes ao desenvolvimento profissional. Aqui, pela especificidade do trabalho realizado a pares pedagógicos, considerámos as vantagens de uma supervisão pedagógica do tipo horizontal, concretizada numa prática reflexiva em equipa e realizada num contexto de trabalho colaborativo para o qual se encontra votado o exercício docente na educação de infância. Para atingirmos um enquadramento mais alargado, que melhor esclarecesse os objetivos e as questões de investigação, analisámos em concomitância as convicções subjacentes à qualidade na educação de infância, à constituição da profissionalidade docente, ao trabalho colaborativo e à reflexão docente.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

1. O desenvolvimento da qualidade na Educação Pré-escolar

Em Portugal os estabelecimentos de educação de infância tiveram na sua origem, e subjacente à sua criação, o cumprimento de uma função eminentemente social, tendo sido necessário passar muitos anos para se ver valorizada a sua função educativa (Cardona, 2011).

Neste percurso evolutivo, em especial nas décadas de 80 e 90, vemos desenvolver-se um novo paradigma sociológico sobre a educação de infância. Propaga-se uma nova conceção sobre a criança, evidenciando-se o papel ativo desta na construção do seu saber (Sarmiento, 2003). Este princípio vem modificar a perspetiva sobre a função da educação de infância: orienta-a para a condução de um processo educativo complementar que visa a articulação harmoniosa entre a função de educar e a função de cuidar das crianças (Cardona, 2011).

Esta nova conceção sobre a docência na educação de infância vê-se espelhada nos documentos legais que configuram e orientam a prática dos educadores de infância e que, segundo Portugal (2009), são demonstrativos de um discurso que valoriza as competências educativas nesta etapa de educação enquanto a perspetiva numa prática docente de qualidade.

A definição de critérios de qualidade na educação de infância está a cargo do Ministério da Educação, e em particular do Departamento da Educação Básica que regula e inspeciona o exercício de funções docentes. Os referenciais normativos que enquadram e balizam a ação educativa neste nível de educação são fundamentais para o esclarecimento da prática e para o desenvolvimento profissional dos educadores de infância.

2. Enquadramento normativo

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro) consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, estabelecendo no artigo 2º do capítulo II, como princípio geral que esta é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida que deve ser desenvolvida em complementaridade e estreita colaboração com a acção educativa da família e deve favorecer a formação e o desenvolvimento integral da criança com o objetivo da sua plena integração na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Este princípio transversal a todo o texto da lei é de

onde decorre a definição dos objetivos pedagógicos no artigo 10º do capítulo IV referente aos princípios gerais pedagógicos.

A atribuição da tutela pedagógica e técnica da educação de infância ao Ministério de Educação é um facto relevante para este nível de educação, através da assunção no artigo 5º, alínea c) onde se refere que será papel do estado a definição de normas gerais para a educação pré-escolar, assim como o assegurar do seu efetivo cumprimento e aplicação através da avaliação e fiscalização.

A preocupação com a regulação da qualidade da oferta educativa é referida neste documento através do artigo 20º do capítulo VIII pela intenção expressa “O Estado definirá critérios de avaliação da qualidade dos serviços prestados em todas as modalidades de educação pré-escolar”.

A publicação dos Estatutos dos Jardins de Infância (Decreto-Lei 542, de 31 de Dezembro de 1979) oferece a definição de algumas indicações curriculares que serviram de base de apoio à acção dos educadores por indicarem os grandes domínios de desenvolvimento da criança para os quais o planeamento de atividades deveria ser feito, atividades essas a serem realizadas de forma globalizante e em interação.

Esses estatutos proporcionam uma grande autonomia curricular aos profissionais da educação de infância, vendo-se reforçada a ideia da especificidade deste nível de educação, e vindo a ser as ideias pedagógicas veiculadas nesse documento adotadas pelos educadores e passando a fazer parte do discurso profissional desses docentes que assumem por isso os princípios ali definidos (Cardona, 2008).

A par da Lei-quadro da Educação Pré-escolar, destaca-se o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Dec. Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto), pela importância na afirmação da especificidade da educação de infância e, com base nisso, orienta o educador através da definição dos critérios que devem presidir à conceção do seu trabalho. Desta forma indica quais os itens que são da responsabilidade do educador e a forma como devem ser concebidos, a saber, a conceção e desenvolvimento do currículo, a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento das tarefas de observação, planificação e avaliação, os propósitos de relação e da acção educativa e da integração do currículo nas diversas áreas de desenvolvimento das crianças.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, designadas OCEPE, (Despacho nº 5220, de 10 de Julho de 1997), enquadram legislativamente a exigência de critérios para a educação de infância e, entrecruzando-se com os referenciais pedagógicos, científicos e de avaliação, constituem-se num mapa conceptual de referência para regular a prática educativa nesse nível de educação. Encontram a sua fundamentação nos princípios gerais da Lei-quadro da educação pré-escolar e organizam-se num documento de grande importância para o exercício da profissão porque elege um conjunto de princípios pedagógicos e organizativos que vieram para dar suporte ao educador na condução do processo educativo de que é responsável.

O controlo da qualidade dos programas de educação pré-escolar cabe ao Ministério da Educação, através da Inspeção Geral de Educação que regula e avalia os estabelecimentos da rede pública através de critérios que contemplam os aspetos de eficácia das respostas e da qualidade pedagógica, em particular no âmbito do desenvolvimento das orientações curriculares (Vasconcelos, 2000).

Paralelamente, o alargamento da rede pública da educação Pré-escolar vem tornar mais evidente a necessidade de esclarecer as questões da qualidade a partir da investigação e reflexão sobre as condições de permanência das crianças nos espaços formais de educação, e sobre o reflexo dos programas de pré-escolar através do esclarecimento do impacto que estes representam no desenvolvimento e promoção de competências na vida presente e futura das crianças.

Após um período de indefinição em que a tutela da educação de infância mediou entre o privado e o público, ao chegar a década de 70 as práticas educacionais das educadoras de infância não eram muito claras por serem resultado de uma formação mediana que “oscilava entre noções genéricas e uma casuística pedagógica e didáctica, remetendo deste modo o desempenho profissional para um “bom senso” pedagógico, associado a uma pedagogia de circunstância” (Magalhães, 1997, p. 139, citado por Sarmiento, 2002, p. 228).

Apreciando a qualidade da educação de infância, os estudos de Bairrão (1997) frequentemente referidos, caracterizam os aspetos estruturais e processuais daquela prática educativa, e apontam para níveis mediados quanto à avaliação dos estabelecimentos de educação em Portugal naquela data. Para que se possa ultrapassar esse *deficit* falta esclarecer, entre outros fatores, o que se pode entender como conceito

de qualidade na educação de infância e definir os critérios que sejam consensuais para uma implementação e desenvolvimento da educação qualificada acessível a todos.

O estudo sobre a qualidade na educação de infância, realizado por Craveiro (1998), e citado mais recentemente por Sarmiento (2002), vem evidenciar que a preocupação sobre a conceção de um currículo com uma perspetiva socioeducativa está presente no discurso das educadoras participantes ao estudo e que, para além desse facto, uma vez construído nesses moldes, é visto como um possível contributo à consolidação da sua identidade profissional. Assim pode afirmar-se que a conceção de um currículo oficial que se apresente como referência comum e se operacionalize de maneira a atribuir um sentido universal às diferentes formas de intervenção pedagógica é bem visto por aquele grupo de docência.

No estudo referido as preocupações referidas por esse grupo profissional restrito parecem fazer eco de uma aspiração mais alargada a toda a classe dos educadores, esta vê concretizado esse anseio no ano de 1997, através da aprovação e publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Posteriormente os estudos de Desenvolvimento da Qualidade na Educação de Infância trouxeram novo impulso para o trabalho ao promoverem as condições necessárias para que os educadores de infância possuam, na atualidade, referenciais legislativos com o objetivo de organizarem a sua prática pedagógica de forma a proporcionar às crianças experiências educativas diversificadas e de qualidade. Servem aqueles documentos como guia para a organização do ambiente educativo e para a monitorização do ciclo da ação pedagógica: observação, planeamento e avaliação, dimensões que fundamentam as experiências integradas, desenvolvidas num clima de envolvimento que são alavanca da motivação e do empenhamento nas crianças.

O Ministério de Educação e Ciência pretende garantir a qualidade na educação a toda a globalidade do seu sistema, sendo esta aferida na educação pré-escolar, através da seguinte estratégia de orientação: “cabe às escolas, no âmbito da sua autonomia, em articulação com outras entidades, realizar o acompanhamento e avaliação das atividades planificadas, tendo por base um referencial” (MEC, 2015, p. 34).

Alguns espaços temporais decorreram desde a aprovação das OCEPE e, com o fim de avaliar o impacto que a sua implementação tem tido na qualidade do trabalho dos educadores de infância, foi promovido um estudo de avaliação financiado pelo Programa

Operacional de Assistência Técnica do Fundo Social Europeu (POAT/FSE), e conduzido por diversas universidades portuguesas com o propósito definido:

Avaliar a implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) e outros documentos editados pelo Ministério da Educação e Ciência, bem como a qualidade na educação pré-escolar;

Caracterizar os contextos da educação pré-escolar e identificar necessidades, ao nível da formação dos educadores de infância e do pessoal não docente, bem como do material didático, de acordo com as áreas de conteúdo e domínios das OCEPE (MEC, 2015, p. 155).

São questões que enquadram a educação pré-escolar num quadro de preocupações pedagógicas que podem valorizar o desempenho dos educadores de infância e são referidas em diferentes estudos, mormente nos relatórios da OCDE. Aí, esclarecem-se os requisitos para uma docência qualificada com resultados diretos e positivos na qualidade da educação e no desenvolvimento das crianças.

A relação entre as preocupações de ordem pedagógica e os seus resultados no trabalho dos educadores pode ser estabelecida através da consulta de publicações, como são os diferentes relatórios da *Eurydice* e da OCDE, versados no estudo temático sobre a educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal. Estes vêm reforçar a ligação entre as iniciativas educativas de qualidade e a importância do papel que estas desempenham nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento infantil. Tal facto, acompanhado da conclusão das investigações sobre a importância que os programas de desenvolvimento infantil, nomeadamente a educação pré-escolar, podem desempenhar no retorno de benefícios positivos para o percurso escolar e para o combate à exclusão e à pobreza, vem alertar para a constatação de que aqueles objetivos só serão atingidos, não de forma automática, mas apenas através de um programa com elevado nível de qualidade (Oliveira-Formosinho, 2011).

Importa também refletir quanto ao conceito de qualidade na prática educativa na educação pré-escolar, o papel que a ação dos educadores desempenha através do seu exemplo na construção socio-afetiva das crianças, reflexão que exige que no seu trabalho o educador aproxime aquilo que reconhece como importante daquilo que personifica no seu quotidiano. Seguindo a máxima preconizada por Paulo Freire (2009), “ensinar exige a *corporeificação* das palavras pelo exemplo” (p. 46), propõe-se que educar exige aproximar o que dizemos do que fazemos.

3. A qualidade na educação pré-escolar como referência à reflexividade dos educadores de infância

O conceito de qualidade na educação porque não é simples, pode ser fruto de várias perspetivas e ter a atribuição de diversos sentidos. Pode ser analisado, segundo Folque (2012), apreciando-o a partir de critérios múltiplos, ora objetivos, ora subjetivos. A autora no seu artigo sobre o desenvolvimento da qualidade na educação de infância, refere-o como um conceito que pode ser apreciado por duas dimensões: como modelo *analítico e descritivo*, enquanto referido à descrição e compreensão da natureza ou essência de algo, utilizando-se para esse fim descritores, ou como modelo *avaliativo*, quando a finalidade é a de estabelecer qual o nível de desempenho ou eficiência que foi atingido, referindo-se aí a objetivos prévios ou aos resultados obtidos. Em qualquer das fórmulas, a qualidade vê-se apreciada em função de critérios constituídos a partir de conhecimentos, pontos de vista e crenças pessoais.

Segundo a perspetiva de Katz (1998), a qualidade dos programas para a educação pré-escolar deve ser apreciada a partir do ponto de vista dos intervenientes no processo. Desta forma, pode obter-se, através do conjunto das diferentes valorações, um conceito de qualidade polissémico e polifónico, assumindo diversos significados e a várias vozes, numa procura de consenso acerca dos fatores e critérios que, uma vez presentes, melhor respondem a um contexto específico com características políticas, culturais e socioeconómicas próprias.

Para Oliveira-Formosinho (2009), a qualidade de educação pré-escolar pode ser vista na sua avaliação e análise através de dois paradigmas. Um que a autora designa de *tradicional*, porque tal como a educação tradicional de carácter transmissivo se centra nos produtos, resultados ou realizações previamente definidas, estabelecidos com base em conhecimentos estáticos e que se constituem em padrões, seguindo um processo de generalização. Outro designado por *contextual*, que não estando centrado apenas nos produtos, tem em atenção os processos, desenvolvendo-se a partir da dinâmica contextual, envolvendo todos os intervenientes, através de uma resposta que, sendo única, é interessante para os próprios envolvidos e para todos os que queiram dialogar. A autora (*idem*), refere as características que os distinguem através do quadro seguinte:

Quadro 1 - Paradigmas de análise da qualidade na educação de infância

Paradigma 1- Tradicional	Paradigma 2 - Contextual
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Externa ▪ Universal ▪ Comparativo ▪ Orientado para os produtos ▪ Orientada para uma medição definida normativamente ▪ Orientada para as generalizações ▪ Não colaborativo ▪ Estático 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interno (em diálogo) ▪ Contextual ▪ Permitindo o cruzamento de perspectivas ▪ Orientado para os contextos, os processos e as realizações ▪ Orientado para as verdades singulares que podem emigrar para outros lugares sociocognitivos ▪ Colaborativo ▪ Dinâmico ▪ Apoiado

Fonte: Extraído de Oliveira-Formosinho (2009, p. 10)

A partir desta análise a autora (Idem) refere que na regulação da qualidade, o tipo de avaliação e os instrumentos a serem utilizados dependem dos objetivos e da natureza de controlo pretendido para esse efeito: ou paradigma tradicional quando os objetivos são exteriores e visam a certificação, ou paradigma contextual quando resulta de um projeto de investigação ou de um projeto interno que pretende responder às necessidades de *empoderamento* dos profissionais, crianças e famílias.

Hoje é fundamental o reconhecimento da complexidade cada vez maior do fenómeno educativo, realidade que exige por parte do educador um esforço acrescido de (auto) supervisão para guiar de forma esclarecida as opções realizadas e o percurso de desenvolvimento profissional que trilha, com a finalidade de qualificar a sua ação educativa.

A forma como as crianças aprendem tem sido fonte de vários estudos ao longo das últimas décadas, tendo tido como objeto de centralidade o papel do docente enquanto gestor da aprendizagem. À luz dos conhecimentos atuais, coloca-se em questão a validade dessa perspetiva, baseada no desenvolvimento comportamental, onde as crianças aprendem através da operacionalização de programas, concebidos do exterior com pouca ou nenhuma correspondência aos interesses dos educandos.

Hoje conhece-se, cada vez mais, os processos como as crianças aprendem, e sobre a forma como os adultos podem apoiar as suas aprendizagens. Aprender, tendo como referencial as teorias construtivistas de aquisição do conhecimento, vem trazer à luz as

limitações das propostas de tipo "transmissivo" para a criação de saberes amplos e duradouros. Questão alargada se for questionada a qualidade duma educação que, restringindo a participação das crianças, vem limitar o desenvolvimento da curiosidade e das capacidades de análise e de crítica, instrumentos que em qualquer nível de educação são geradores do espírito investigativo pelo que deveriam ser idealmente fomentados nos meios formais e aproveitados como estratégia para aquisição de conhecimento (Perrenoud, 1999).

Fontes teóricas como Piaget, Vigotsky, Laevers, Paulo Freire, Bruner e Gardner apoiam e balizam através das suas concepções, quer a análise da qualidade da relação educativa, quer os processos de aprendizagem das crianças de forma a ajudarem os educadores de infância a refletirem de uma forma crítica e informada sobre a sua prática profissional (Cardona & Guimarães, 2012).

A valorização do que são os conhecimentos prévios para a aprendizagem das crianças, estabelecendo um discurso paralelo entre estes e os *temas geradores*, propostos por Freire (2010), vem reforçar a ideia de é fundamental que se dê a oportunidade da construção de um conhecimento suportado através de um diálogo que constrói pontes entre aquilo que as crianças expressam e conhecem, e as representações culturais do saber. Dinâmica esta que gera uma aprendizagem significativa, enriquecedora para os seus interlocutores, numa linha de pensamento sugerida por Freire (Idem), no *ato dialógico* e onde, segundo Silva (1997), a criança é vista como “sujeito e não como objecto do processo educativo” (p. 19).

À luz dos princípios da educação de infância, importa considerar a análise da forma como a criança produz o seu conhecimento na sua relação com o mundo. Este é o fenómeno pelo qual a criança tende a explicar os acontecimentos através da sua subjetividade, em que a apropriação da realidade é feita em função dos estádios de desenvolvimento. Piaget (1963) afirma que é através do processo de assimilação e acomodação que a criança desenvolve “um número crescente de esquemas, simultaneamente mais móveis e mais aptos a coordenarem-se entre si.” (p. 7) Assim, a clivagem entre o novo e o que já é conhecido tende a diminuir à medida que os esquemas mentais se diferenciam e se tornam mais complexos, e em consequência disso “a novidade em vez de constituir um obstáculo evitado pelo sujeito, passa a ser um problema que solicita a exploração e a pesquisa” (p. 329), e por esse facto torna-se factor potenciador da evolução e do desenvolvimento.

Quando os esquemas cognitivos do pensamento infantil são vistos através da teoria sócio-contrutivista de Vigotsky (1978), o processo da construção do conhecimento encontra no conceito de mediação a resposta para o desenvolvimento potencial da criança. Aí na ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) o adulto intervém, e o seu papel de questionamento é relevante na construção da aprendizagem subsequente.

Relativamente à problemática que se coloca sobre a forma como o ser humano aprende, se através do desenvolvimento, se através das aprendizagens, Vigotsky (idem), determinou a partir da sua observação do desenvolvimento da espécie humana que as aprendizagens lideram o desenvolvimento e que, entre estas, existe um desnível de conhecimento, pelo que a aprendizagem potencial deve concretizar-se através do desafio na ZDP do educando, área em que o seu desempenho e resolução pode melhorar pela ajuda e mediação de quem está num nível de desenvolvimento mais avançado.

Nesta perspetiva, os autores construtivistas defendem que a construção do conhecimento e o desenvolvimento das capacidades cognitivas surgem da atividade da criança, realizada só ou apoiada pelo adulto ou por outras crianças mais aptas. Seymour Papert (2008), matemático de formação, trabalhou com Piaget, e veio a constituir a sua proposta de desenvolvimento pedagógico sobre o ato de aprender, fundamentada na teoria de aprendizagem construtivista de Piaget e Vigotsky. Refere que, na sua perspetiva pedagógica, o papel do educador deve regular-se pela seguinte preocupação: “a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (p. 134).

A sua teoria metodológica é assim construída “sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (“pescando”) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam;” (Idem, p. 135). Assim refere que a “transmissão de conteúdos” é pouco propiciadora de aprendizagens verdadeiramente importantes, porque não permite à criança pensar, não estabelece a ponte com a realidade e perde o sentido de utilidade, é por isso pouco significativo e de escasso valor educativo.

Conhecimentos teóricos que, transferidos para a prática pedagógica, são o suporte da organização e reflexão dos educadores sobre a prática, aliados ao conhecimento de que o ato educativo na educação pré-escolar se realiza numa esfera inter-relacional. Aí os saberes científicos e relacionais entrecruzam-se culminando num processo em que o que é importante é que as crianças façam as aprendizagens fundamentais ao seu desenvolvimento. Ato que, na sua globalidade, é um ato de relação, de comunicação e partilha, realizado entre todos os participantes, em que se gera a oportunidade de a criança

poder estabelecer a relação e a interdependência entre as suas próprias ideias e conhecimentos e os saberes organizados e sistematizados, tradicionalmente disponibilizados pela cultura académica (Trindade, 2002).

No relatório da OCDE, (*Starting Strong Early Childhood Education and Care*, 2001), a qualidade na educação de infância é considerada através de duas dinâmicas: 1) uma que diz respeito ao adequado investimento público nas instalações, nos equipamentos e na adoção de critérios adequados de *ratio* criança/adulto; e 2) outra que se refere à prática dos educadores na construção das respostas pedagógicas.

Esta qualidade é compreendida, segundo o relatório, como a resposta dada às necessidades de um determinado grupo de crianças com características locais próprias e específicas, cujo programa educativo deve conter, para além dos requisitos estruturais, os processos que se fundam nas interações positivas, proporcionando às crianças oportunidades de aprendizagens e de desenvolvimento social.

Neste relatório, a monitorização da avaliação da qualidade é vista, num primeiro momento, como uma responsabilidade das entidades públicas e, num segundo, como uma competência dos profissionais que devem ser encorajados a avaliar o seu próprio trabalho através de uma construção pessoal de autoavaliação e capacidade de mudança.

A intervenção educativa é no jardim-de-infância vista como processo de participação guiada (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011). É uma abordagem que valoriza e fomenta o desenvolvimento de interações, verbais e outras, na educação pré-escolar, pelo potencial que representam nas aprendizagens das crianças.

Numa perspetiva (auto) supervisora, o educador, em processo de autoconhecimento, pode procurar imaginar como é que as crianças o veem e perceber qual o impacto que as suas interações desempenham no desenvolvimento de comportamentos desejáveis nas crianças. Preocupação que assenta no conhecimento da influência do exemplo dos adultos na apropriação de comportamentos sociais realizada pelas crianças mais novas através da imitação, facto referido por Katz e McClellan (1996), quando afirmam que nas crianças pequenas “a modelação é uma forma de aprendizagem poderosa”, (p. 35).

Trindade (2002) chama a atenção da importância da interação educativa, processo pelo qual “as competências pró-sociais se aprendem, se constroem e dependem do nível de desenvolvimento e das experiências de vida dos alunos,” (p. 51) desvelando assim a

relevância do papel da interação, exercido pelo professor e pelos pares, para a construção dessas aprendizagens que se processam ao ritmo e em função do estágio de desenvolvimento de cada qual.

O educador, adulto com responsabilidade de organização do processo de aprendizagem, toma as decisões pedagógicas que sustentam a esfera emocional onde se desenvolvem os processos interativos entre crianças e entre estas e o educador. A importância desse papel vê-se expressa na obra de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008):

A responsividade dos adultos às tentativas comunicativas das crianças, e a qualidade das interações estabelecidas entre ambos, desempenham um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas e constituem a base das aprendizagens, do conhecimento do mundo e da promoção do desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e linguístico (p. 33).

Os referenciais pedagógicos que podem balizar o conceito de qualidade na Educação pré-escolar são diversos como são também muitos os pedagogos que se debruçaram sobre o modo de ser, aprender e fazer no quotidiano do espaço da educação de infância. Para o efeito da reflexão sobre o conceito de qualidade na educação de infância será referido o trabalho coordenado por Oliveira-Formosinho (2009) por este representar um estudo português de referência, baseado na investigação inglesa de um trabalho de pesquisa, cuja designação é *Effective Early Learning* (EEL), da responsabilidade do centro de investigação do *Worcester College of Higher Education*. Foi levada a cabo pelos professores Christine Pascal e Anthony Bertram, em 1993, com o intuito de “criar uma metodologia de avaliação e melhoria da qualidade de aprendizagem no âmbito da educação de infância” (Oliveira- Formosinho, 2010, p. 7).

Baseado nos fundamentos do projeto inglês, foram desenvolvidas em Portugal experiências contextualizadas para a sua progressiva utilização, segundo Oliveira-Formosinho (2010) “a primeira pela equipa de investigação da Associação Criança” (p. 8), sendo a segunda desenvolvida entre os anos de 1997 e 2001 pelo Departamento da Educação Básica, e finalmente no período que medeia os anos de 2008 e 2010 a partir das experiências já realizadas de aplicação desse projeto a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), “desenvolveu um rigoroso processo conducente à adaptação final do projecto EEL-DQP” (idem). Surgem neste percurso várias publicações da responsabilidade do Ministério da Educação, das quais se destaca em

2009, o documento “Manual DQP - Desenvolver a qualidade em Parceria”. Este faz parte da coleção “Aprender em Companhia”, publicações com o objetivo de orientar a prática dos educadores e assim promover a qualidade nos contextos de educação pré-escolar, espelhando a preocupação de que os diversos estudos europeus refletem quanto à importância de ofertas de qualidade nos primeiros anos da infância.

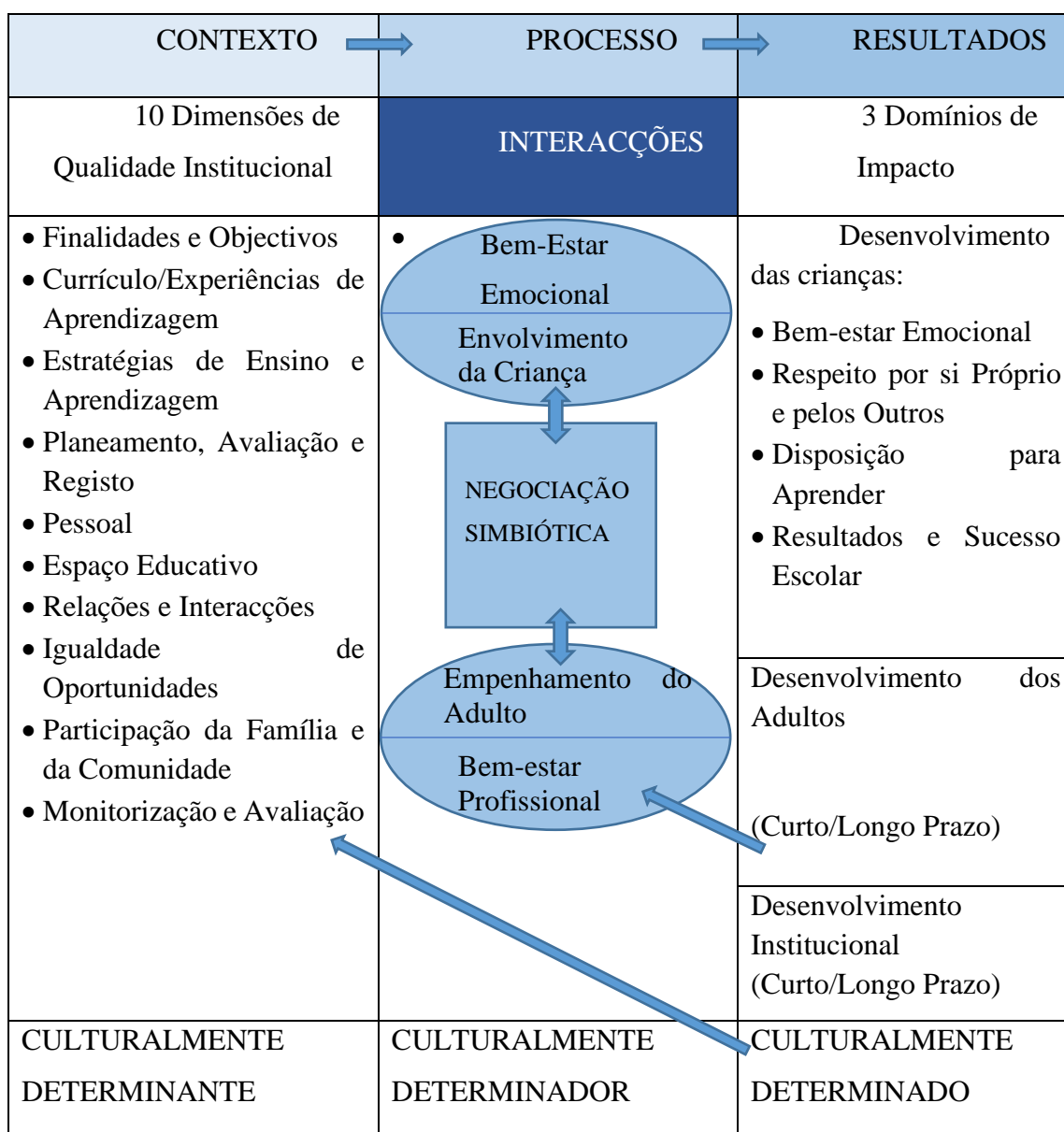
O conceito de educação de qualidade é então uma preocupação explícita da educação de infância. O papel do adulto, referido por Oliveira-Formosinho (2009), é tido como fundamental para atingir esse objetivo, uma vez que o seu desempenho é determinante para o desenvolvimento da criança com reflexos no presente e no futuro, porque se repercute na aquisição de competências cognitivas e sócio afetivas da criança.

Sendo evidente a importância dos contextos sociais no desenvolvimento das crianças pequenas, este projeto (DQP) vem salientar a preocupação atual da educação de infância presente de forma transversal na obra “pedagogia-em-participação” de Oliveira-Formosinho (2011). Para que a aprendizagem seja efetiva, deve ser realizada num contexto educativo estimulante, onde estão presentes as interações positivas que desempenham um papel primordial na persecução daquele objetivo.

O projeto (DQP) vem promover uma cultura de colaboração entre os seus intervenientes, pois avalia a realidade educativa através da valorização de todos os pontos de vista dos participantes no processo. Aí aponta-se para a necessidade de que o percurso avaliativo se realize num paradigma contextual que inclua as seguintes características democratizantes: a) claro e orientado para a acção acompanhada e monitorizada; b) diálogo aberto, assente na confiança mútua e apoiado numa linguagem comum; c) processo partilhado com contributos de todos; e, por fim, d) capaz de comunicar com o exterior.

As fontes teóricas que sustentam o desenvolvimento deste processo centram-se em dois eixos, a saber: a análise da qualidade da relação educativa entre a criança e o adulto, e os processos que suportam a reflexão docente para que avalie de forma crítica e informada o processo de ensino/aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2010). Na prática, centra-se numa observação dos três polos de atuação: o contexto, os processos e as realizações que se organizam numa dinâmica de interdependência, esquematizados no quadro seguinte:

Quadro nº 2 - Quadro teórico de desenvolvimento da qualidade na EI



Fonte: Bertam e Pascal, (1996 citados em Oliveira- Formosinho, J. 2009, p. 52)

Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2010), reforçando a análise do âmbito de incidência da observação da qualidade na educação de infância a autora explicita que, “os níveis de actuação que o Projecto propõe são o **contexto**, os **processos** e as **realizações**, partindo-se de um entendimento da relação ecológica entre estes níveis de actuação” (p. 9). Salienta a importância da dinâmica de interligação entre a aprendizagem das crianças e a atuação do educador, mediada por interações positivas de um contexto estimulante, sendo neste processo que brotam as realizações necessárias para o sucesso educativo das crianças.

A operacionalização destes níveis de interatividade é concretizada, através de opções metodológicas do educador, que valorizam o processo de pensar, agir, refletir para monitorizar a prática pedagógica e as aprendizagens das crianças.

O clima presente na sala de atividades depende em grande parte das interações que se estabelecem entre educador-crianças, e da envolvimento emocional criada pelo quotidiano do espaço educativo que é facilitador das interações entre as crianças.

A interação vista assim, como um eixo estruturante da construção da aprendizagem, é na pedagogia em participação, reconhecida como fator primordial do processo, conseguida pelo “envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 103).

Esta responsabilidade traz consigo uma outra, a da autovigilância profissional, em que o educador se deve questionar sobre se a qualidade das interações presentes favorece a criação de bem-estar e desenvolvimento nas crianças. Desta forma, para poder analisar a interação na sala de atividade como eixo estruturante da aprendizagem das crianças, é fundamental avaliar a representatividade que aquela desempenha no processo educativo. Através das dimensões observáveis, *qualidades envolventes do educador*, descritas pelo estudo de Pascal e Bertam (2004), pode avaliar-se qual o impacto positivo para a criança centrando-se nos três níveis importantes para a eficácia das aprendizagens, a saber: i) a sensibilidade para com as crianças, ii) a estimulação que o educador proporciona às crianças e iii) a consolidação da autonomia que facilita através da sua ação.

No projeto (DQP) estão disponibilizados conhecimentos sobre a conceptualização da prática profissional baseada nos referenciais pedagógicos de tipo participativo, onde o trabalho colaborativo e a formação das equipas pedagógicas são o suporte de desenvolvimento desse processo avaliativo (Cardona & Guimarães, 2012).

A educação de infância é, como toda a educação, uma área sensível porque marcada por uma dimensão ética que alarga o seu campo de ação muito para além da esfera técnica e científica onde se desenvolve (Estrela, 2003). Esta preocupação implica uma reflexão crítica, atendendo aos diversos fatores que, uma vez presentes na formação do sujeito, contribuem para a descoberta e consolidação de valores que, guiados pelos pressupostos das OCEPE, se devem entender como “valores que não se “ensinam” mas que se vivem na acção conjunta “ (Silva, 1997, p. 52).

Todas estas reflexões são espelhadas na construção de um currículo para a infância que emerge de uma prática num espaço, local e tempo específicos, e por isso único, que tem a criança como sujeito da ação, por isso construtivista, e tem o seu enfoque no crescimento da pessoa humana potenciando o desenvolvimento pessoal, social e intelectual. Gera-se assim” um currículo que está ligado não apenas a sala de actividades, mas também à vida social no seu sentido mais amplo; (...) que é reflexo de alguns dos valores sociais, culturais e políticos” partilhados pelo educador e pelas crianças (Vasconcelos, 1997, p. 244).

A ação educativa encontra na intencionalidade a preocupação central de resposta à vertente da prática dos educadores que nas OCEPE é transversal a todo o discurso do texto, e cuja avaliação é regulada pela “reflexão do educador sobre a prática – os valores e as intenções que lhe estão subjacentes – e a forma como adequa a sua intervenção às necessidades das crianças” (Silva, 1998, p. 137).

Na opinião da autora (idem), é primordial que a prática refletida do educador seja assente em princípios fundamentais à compreensão da pedagogia na educação de infância que se resumem da seguinte forma: A prática pedagógica do educador assenta num processo intencional sobre a atividade da criança.

Esse facto exige o esclarecimento do valor da ação lúdica nas aprendizagens infantis. Importa por isso estabelecer a distinção entre jogo simples, com funções de entretenimento, e jogo complexo que implica uma intenção da criança e envolvimento de funções cognitivas interessantes (Sylvia et al., 1980 citada por Silva, 1998). Este conhecimento guia o educador na escolha e organização do espaço e materiais, de maneira a que correspondam às necessidades de desenvolvimento das crianças. São opções analisadas pelo educador através do potencial que representam na construção do conhecimento, com propósitos intencionais por parte de quem educa e com desenvolvimento dos mecanismos metacognitivos por parte de quem aprende.

Na opção metodológica do trabalho na educação de infância, os modelos curriculares que melhor correspondem às necessidades de desenvolvimento infantil são, segundo Portugal (2010), aqueles onde se cruzam a orientação cognitivista e desenvolvimentista, com o desenvolvimento socio emocional, chamando a atenção para a importância de intervenções integradas e globais na educação das crianças pequenas. Neste processo de dinâmica mais alargada será possível, na perspetiva da autora, encontrar a resposta à globalidade das necessidades da criança, percurso cuja

monotorização será feita de forma simples através de duas dimensões sugeridas pela autora:” bem-estar emocional e nível de implicação experienciados pelas crianças” (idem, p. 13).

O desafio de avaliar a qualidade na educação pré-escolar é complexo, mas necessário para que se possa reconstruir uma prática que dê a melhor resposta às necessidades das crianças. Importa então dirigir o foco sobre os fatores que podem ter influência no desenvolvimento da qualidade naquele nível de educação, uma vez esclarecido o valor que as experiências significativas realizadas nos primeiros anos de vida têm no desenvolvimento de talentos, aptidões e capacidades futuras na criança, tal foi concluído pelo conhecido estudo longitudinal, realizado pela IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) entre os anos de 1986 e 2003 com o envolvimento de dezasseis países.

Román e Torrecilla (2010), apontam quatro áreas sobre as quais se deve centrar a avaliação na educação de infância para aferir da sua qualidade: i) No nível de preparação dos docentes e profissionais da educação pré-escolar, uma vez que é conhecido, segundo os autores “que o desempenho cognitivo das crianças no jardim-de-infância e dos alunos no ensino básico é afectado pela qualidade e pelo nível de formação dos educadores” (p. 5), que decorre da formação inicial e da formação contínua; ii) Na qualidade dos ambientes de aprendizagem, no que diz respeito às infraestruturas, mas também ao ambiente de inter-relação e ao tempo de realização e à variedade de propostas disponível para as aprendizagens; iii) No material didático, indagar da disponibilidade, diversidade e utilização dada aos materiais educativos, uma vez que a presença destes materiais, por si só, é propiciadora da aquisição de competências, a sua utilização pedagógica com critério, exponencia a oportunidade de aprendizagens por parte das crianças; iv) No contributo dado ao desenvolvimento integral das crianças através de um currículo que potencia e fortalece o desenvolvimento integrado de todas as dimensões do ser: cognitivo, ao equipar a criança com as capacidades que lhe permitam conhecer e compreender o mundo e interagir com ele, socio-afetivo, valorizando o autoconhecimento e a autoimagem desenvolvendo a dimensão dos valores e da ética; expressão e comunicação no contributo para o desenvolvimento das capacidades motoras, artísticas e de linguagem que no percurso do crescimento apoiam a sua integração no mundo, não esquecendo a construção da sua identidade pessoal, social e cultural.

Desta forma, olhar para a qualidade na educação de infância deve ser, segundo Román e Torrecilla (idem), a capacidade de observar o processo numa perspectiva articulada de todos os seus componentes, numa dinâmica que valorize um percurso onde a análise e a reflexão se desenvolvam no sentido de ver o que foi feito, e numa projeção sobre o que falta fazer para assim corresponder a uma oferta que contribua efetivamente para o desenvolvimento integral das crianças.

O saber específico dos educadores e infância, garantido por um conjunto de conhecimentos sistemáticos, é suportado por referenciais teóricos do campo da psicologia, pedagogia e sociologia da educação, áreas em franca evolução e que têm tido impacto nas mudanças do desempenho dos educadores e, por força disso, na sua profissionalidade. “A sustentabilidade teórica da acção profissional é um contributo essencial para uma reflexividade interveniente na estruturação identitária” (Sarmiento, 2009, p. 53).

À semelhança dos restantes docentes, e com a finalidade de dar cumprimento às suas responsabilidades profissionais, os educadores de infância procuram através da sua capacidade reflexiva dar seguimento adequado às orientações presentes nos normativos que regulam a sua ação, nas OCEPE, e em particular no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professor dos Ensinos Básico e Secundário, em que se explicita no capítulo V:

o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizadora da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação em cooperação com outros profissionais.

A autonomia dos educadores de infância, acompanhada da responsabilidade que lhe está inerente, conduz, pelo percurso de uma reflexividade comprometida, a uma prática educativa de qualidade, em que a participação ativa, crítica e empenhada se vê refletida no reconhecimento profissional certificado, não apenas por um curso de formação mas também pela experiência profissional de cada um.

4. A Profissionalidade Docente

A profissionalidade docente vê a percepção do seu conceito correlacionado com as dimensões sociais, culturais, económicas, políticas e ideológicas que ampliam a análise do tema a uma série de fatores internos e externos à própria profissão. Nóvoa (1999), refere, quanto à questão, que “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e recuos” (p. 21), ao ter-se em conta toda a rede complexa que envolve a ação docente num contexto de estabilidade duvidável, em que a escola do tempo presente se vê pressionada para interrogar-se quanto à sua função e poder afirmar-se, definindo o seu papel numa sociedade onde a proliferação exterior de fontes de produção e transmissão de conhecimento vem colocar em questão o modelo ainda presente de desempenho docente, centrado no paradigma de transmissão de conteúdos.

Perrenoud (1999) refere o cenário de uma escola que muda apenas por reação e na defensiva, em consequência de mudanças sociais e políticas, e não como deveria ser: o resultado de uma reflexão em que ela própria toma a iniciativa para encontrar respostas de mudança, consciente da necessidade colocada pelos desafios do novo paradigma de aquisição de conhecimento.

Como reforça Day (2001), as mudanças “ (...) desafiaram a autonomia dos professores e levantaram a questão sobre o que significa ser um profissional sob um escrutínio público cada vez maior” (p. 21), trazendo à luz o debate sobre a importância e a função dos docentes na complexa tarefa de ensinar e educar, cujas concepções são também questionadas por uma sociedade de competitividade global, onde não se sabe ao certo o que se pretende para a formação das gerações do futuro (Hargreaves, 1998).

É todo um panorama de complexidade em que o exercício do docente se vê situado, sendo visto e que se vê amiúde mais como um técnico da aprendizagem do que como um elemento integrante e participante das decisões nucleares inerentes à sua ação no terreno porque se vê afastado do debate sobre as discussões importantes do sistema educativo que lhe dizem respeito.

Ao estudar as concepções que os professores têm do seu *ethos* (Monteiro, 2008), constata que estas não são uniformes. Envolvem conceitos, capacidades, valores e atitudes individuais diversas, concretizadas por uma prática individual e não replicável, à qual não são alheias as influências de fatores presentes no registo biográfico de cada um,

tais como: a formação, a avaliação (reflexão e análise das práticas) e as etapas da carreira (Huberman, 2013), em que são tidas em conta a experiência e os fatores emocionais para a representação pessoal da profissionalidade de cada qual.

A definição do conceito sobre profissionalidade docente não é consensual, nem exata, encerra dimensões pessoais e sociais que conduzem a interpretações distintas e eventualmente conflituosas (Morgado, 2005). Procurando alguma uniformidade Sacristán (1999) refere que o conceito engloba o que é “específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 65).

Entender o que é a profissionalidade é também compreender quais as representações sobre o que se entende que deve ser a educação. Estas variam, no entanto, entre o entre o poder legislativo e o poder individual. Por esse facto, são também elas fatores de condicionamento ao desenvolvimento profissional e à autonomia dos professores (Nóvoa, 1999; Perrenoud, 1999). Contudo, há sempre margem de desenvolvimento profissional, porque os agentes envolvidos não são pessoas passivas e têm capacidade de exercer o seu poder reflexivo balizado pela autonomia decretada e a autonomia construída. O docente no seu espaço pessoal desenvolve um conjunto de competências de inovação e eficiência que contribuem para o” processo de conversão em professor perito” (Marcelo, 2009, p. 14).

No panorama educativo exigente e em mudança, é importante manter a capacidade de exercício de autonomia curricular (Morgado 2013), ponto de partida para as mudanças de práticas. Esta é uma ideia confrontada por Day (2001), quando afirma que as mudanças da prática e a capacidade de exercer a autonomia estão limitadas para os docentes, por fatores tais como as orientações externas, normativas e de pressão ao cumprimento.

Esta situação vê-se agravada, quando o “território do currículo” tem pendido mais para o lado da administração do que para os projetos curriculares das escolas e, por conseguinte, não favorece a interdisciplinaridade, nem a independência da escola, condicionando finalmente a própria autonomia dos professores (Roldão, 1999).

Dentro da sua especificidade, a atividade docente continua a afirmar-se através de uma função: a de ensinar o conhecimento científico, num cenário em que a evolução social dita a necessidade de dar novo significado a essa função. Esta, conforme refere Roldão (2005), deve assumir-se atualmente como a função de mediador entre o saber e o

aluno na construção da aprendizagem que este realiza. Pode dizer-se então que a profissão docente se configura pela sua função assente no saber educacional que integra, o saber de conteúdos e o saber processual.

Roldão (2005) analisa o conceito da profissionalidade docente através de duas dimensões que a caracterizam: o poder dos docentes e do seu coletivo de pares na sua ação, concluindo haver limitações desse poder, quer pela existência de um “individualismo sacralizado” (p. 113), na atividade deste grupo profissional, quer pela escassez de mecanismos de regulação internos à própria classe; refere outra dimensão profissional, o saber, “função definidora do ser professor” (Idem). Dimensão que é, na opinião da autora, o grande entrave para a construção social da identidade docente, por falta de consenso nas discussões, presentes a nível das instituições nacionais e europeias, sobre aquilo que deve ser o “saber profissional do professor” (p. 114).

Na construção da profissionalização docente, segundo Nóvoa (1999), devemos considerar os fatores que a caracterizam, a saber: um corpo de *saberes* e *saberes-fazer*, e por outro, a afirmação de um grupo de normas e valores que marcam a singularidade desta profissão. O desenvolvimento deste processo depende em grande medida numa fase inicial, das instituições de formação que definem nos seus currículos os saberes profissionais científicos, pedagógicos e éticos a serem desenvolvidos pelo candidato a professor. E posteriormente, no desenvolvimento da carreira, onde vêm desempenhar um papel determinante: os contextos de trabalho como impulsionadores ou entraves da ação, as associações de índole profissional, por permitirem a estruturação de modelos profissionais, reportados ao grupo ou subgrupos, do coletivo profissional.

O aparecimento destas relações associativas, como refere o autor (Idem), emergentes do *saber disciplinar*, de *tendências pedagógicas* e de *um novo poder profissional*, são desejáveis por considerá-las como “um novo associativismo docente, agente coletivo de um poder profissional” (p. 27). Assim, constitui-se uma real afirmação da identidade profissional docente, afastada de ambiguidades criadas pelas diferentes conceções sociais e políticas sobre o que é a profissão docente, mas antes centrada no que é essencial, a prestação de serviços de qualidade para cumprir o princípio deontológico de trabalhar no interesse superior do educando (Monteiro, 2008).

Baptista (2011) refere como característica deste grupo profissional o facto de ser marcadamente heterogéneo, por corresponder a diferentes níveis e domínios da área da docência. Para a autora a pedagogia é transversal e transcendente à ação de todos os

docentes, sendo por isso o “saber pedagógico, estruturante da identidade profissional” referente comum que permita falar de um só grupo profissional (p. 21).

Mas a união dos docentes, enquanto grupo colegial, está longe de ser uma realidade, e pode ver-se dificultada pela ausência de uma Ordem de Professores ou de uma outra associação com funções similares, o que implica que a profissão docente não possui mecanismos autónomos de regulação interna, não sendo por isso possível a certificação, seleção e diferenciação do trabalho docente. Esta tarefa está assim exclusivamente entregue às deliberações de instituições tuteladas pelo Estado, num primeiro momento, quanto à filosofia subjacente ao currículo de formação de professores, através das decisões tomadas pelo Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) que, “ em articulação com as diversas instituições formadoras, veio determinar os Perfis profissionais e as orientações curriculares para a formação de todos os professores em Portugal (Deliberação 10/CG-INAFOP/2000, de 13 de Novembro) ” (Sousa, 2001, p. 8); e num segundo momento, ao longo da carreira, onde o desenvolvimento profissional é regulado a partir de decisões e medidas legislativas e administrativas, tomadas pelo governo, quanto à formação contínua e à avaliação docente.

O Estatuto da Carreira Docente, documento normativo da conduta profissional é de grande interesse para a profissionalidade dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Dec. Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril e sucessivas alterações. Este documento vem garantir a aplicação a todos os docentes, na dependência direta ou indireta do Ministério de Educação, os direitos e deveres profissionais que abrangem toda a classe docente independentemente do nível de educação ou ensino onde exercem; paralelamente regula os outros aspetos dessa profissão como sejam: os concursos, o vínculo profissional e a definição dos quadros de pessoal docente, a estruturação da carreira, a formação contínua e a avaliação de desempenho; define a organização do trabalho e o regime disciplinar, abarcando as diferentes dimensões relacionadas com o exercício da profissão.

A aprovação do Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, (Perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário) encontra enquadramento jurídico no disposto no artigo 34º da Lei de Bases do Sistema Educativo, (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), constituindo-se como o quadro de orientação do desempenho, numa perspetiva de definição de perfis de competência, e

paralelamente na clarificação das dimensões profissional, social e ética do trabalho daqueles docentes.

Enquadrada a profissionalidade docente através dos normativos legais importa analisar outro fator que também contribui para a sua constituição, a representação construída pela apreciação socio cultural e histórica da profissão. Observado a partir da perspectiva da dimensão histórica, o conceito de profissionalização docente é tido como recente, (Nóvoa, 1995), no entanto, a preocupação sobre a tarefa de ensinar e das questões relativas à educação desenvolveu um extenso percurso ao longo dos tempos. Está presente nas obras da literatura especializada desde as obras clássicas de Platão e Sócrates, passando por Coménio (1627) com a sua *Didacta Magna* até à atualidade. As preocupações que acompanham o desenvolver da profissão do docente e as questões a ela associadas, são referidas mais recentemente, por exemplo, através do manifesto educacional de Mortimer Adler (1982), *A Proposta Paidéia*, que vem salientar algumas das questões sobre a condição profissional da docência, que a balizam e a condicionam. Temas muito pertinentes ainda na atualidade e que são fatores, ora de bloqueio ora propiciadores do desempenho docente, no primeiro caso, o autor aponta a baixa remuneração, fraco *status* social e elevada atribuição de tarefas administrativas, no segundo caso, a competência, a motivação, o interesse e o investimento pessoal e coletivo dos docentes. A partir daquela análise observa-se que a constituição da profissionalidade docente inclui fatores contextuais e por isso exteriores à pessoa- sujeito, bem como aqueles que se desenvolvem intra o ser profissional, todos eles se entrecruzam e desempenham um papel importante na forma como influenciam o cumprimento do trabalho docente, vindo acrescentar ao conceito da profissionalidade a noção de complexidade e interdependência.

Sabe-se assim hoje que os docentes cuja prática se deseja ser cada vez mais competente e possa influenciar de forma direta o exponenciar de bons resultados, aprendizagens e desenvolvimento dos educandos, são pessoas e profissionais com características e vidas próprias, estando eles próprios sujeitos às pressões internas e externas que conduzem o seu percurso profissional, pelo que esses aspetos não devem ser ignorados nem alheios à apreciação da sua profissionalidade.

O ciclo de vida profissional dos docentes, objeto de estudo de Huberman (1992) traz à luz a conclusão, feita a partir de estudos empíricos, de que existem estádios ou ciclos comuns a todos os docentes e que correspondem a características experienciadas

por todos de uma forma sequenciada. Embora generalizada, esta observação não corresponde de forma linear a todos os docentes porque o desenvolvimento da carreira é um processo individual e único e não uma sucessão de acontecimentos pré-determinados. É, antes, um percurso onde tendências similares se cruzam nas carreiras dos docentes, sendo esses períodos definidos pelo autor por “fases” ou “estádios” onde estão presentes as variáveis da idade cronológica e da duração da carreira. Em Portugal, Gonçalves (2009) ao estudar um grupo de professores do ensino básico conclui, de forma aproximada aos estudos de Huberman, que o desenvolvimento profissional destes docentes se processa mediante a evolução em fases ao longo da carreira, onde fatores como a motivação profissional são determinantes para o surgimento de mudanças no percurso profissional, correspondentes ao atingir de fases subsequentes.

A profissionalidade docente constrói-se assim num cenário complexo onde as diferentes variáveis que aí intervêm são difíceis de identificar e analisar. É frequente abordar a formação inicial pelo valor que lhe é atribuído na constituição de representações sobre a profissão docente o que, no parecer de Jesus (1996), representa uma responsabilidade a ser analisada ao ter em conta que, “trabalhos concluem que a formação inicial dos professores lhes fornece expectativas irrealistas ou uma imagem idealizada sobre o que o professor “deve ser” ou “deve fazer”, sem os preparar para o confronto com as situações reais do exercício profissional” (p. 300).

A visão idílica, muitas vezes veiculada na formação, sobre a profissão docente, não corresponde à realidade dos contextos de trabalho onde os professores se vêm confrontados com dificuldades e necessidade de acomodação que fogem aos padrões de profissionalidade docente tantas vezes abordadas e transmitidas pelas instituições de formação (Sacristán, 1999). Isto representa um fator de impedimento ao desenvolvimento de uma identidade profissional e acentua uma vez mais a clivagem entre a formação de tipo académico e a prática dos diversos contextos de trabalho.

A correlação entre a formação inicial, e as dificuldades e problemas sentidas pelos docentes no exercício inicial da sua profissão, deve ser tida em conta mas, segundo Jesus (1996), não pode ser observada de forma “simplista e directa” (p. 302) porque, segundo o autor, os estudos que existem sobre esta temática apontam no sentido que muitos candidatos a docentes construíram as suas crenças e representações sobre a docência numa fase ainda anterior à sua formação académica, não sendo por isso honesto atribuir

às instituições de formação toda a responsabilidade pela constituição de expectativas irrealistas sobre a profissão docente.

Paralelamente, na formação inicial, não se podem antecipar e prever todas as complicações futuras que o docente irá encontrar, não devendo aquela centrar o seu currículo nas situações problemáticas que poderão eventualmente surgir, mas incidir-lo preferencialmente, segundo Veenman, (1984) citado por Jesus (1996) naquilo que poderá ser diretamente aplicado no exercício da profissão, e que acrescenta *saber* ao futuro docente.

Essa temática sobre a formação de professores vêm reforçar a ideia de Perrenoud (1999), sobre a necessidade de preparar os futuros docentes para uma prática reflexiva e crítica, paradigma de formação que prepara melhor os docentes para os imprevistos e para respostas mais adequadas, tornando-os mais competentes no desenvolvimento dessas capacidades, indissociáveis de uma desejável profissionalização crescente.

A análise da complexidade da profissionalidade docente permite desenvolver a ideia de que ser-se professor é uma tarefa exigente e que carece de bases sólidas de conhecimento científico (Roldão, 2005), que para atingir o desiderato de facilitador da construção do saber de outros precisa mobilizar conhecimentos e capacidades que ultrapassam em grande medida a natureza comumente identificada como a tarefa de ensinar e educar.

O lugar ocupado pelo professor como mediador do conhecimento exige grande reflexão e planeamento. Desta forma este, para realizar através da sua ação as transformações necessárias e para potenciar o seu desempenho, tornando-o mais organizado e eficaz, assume-se como um professor reflexivo (Schön, 1983; Alarcão, 1996; Perrenoud, 1999). Procura os recursos e as estratégias que lhe permitam, através da avaliação do contexto e da sua prática, realizar num exercício de dialeticidade entre os referenciais teóricos e a revisão da sua ação, numa reflexão sobre as conceções que a sustentam, e assim identificar e descrever os componentes que moldarão no futuro a sua práxis.

Neste contexto atual, o professor reflexivo (Alarcão, 1996; Perrenoud, 1999) assume o controlo da sua prática através dos instrumentos de supervisão e cumpre dessa forma a sua autonomia profissional, condição essencial para a afirmação da sua identidade profissional. Atua com independência e sentido crítico, no estrito respeito pelas

dimensões de saber e ética (Baptista, 2011) que se constituem como referências na esfera de regulação da sua profissionalidade docente.

4.1. A Profissionalidade do Educador de Infância

À análise do processo de profissionalização dos educadores de infância em Portugal não pode estar alheio o debate das questões subjacentes à história da educação de infância e da legislação que a suporta. Assim, a criação das instituições escolares e os propósitos que estiveram na sua génese que foram, numa fase inicial fins essencialmente assistenciais e se assumiram na atualidade através de propósitos marcadamente pedagógicos, são, a par do contexto histórico que as determinaram, as razões da representação social e cultural que tem sido associada à profissionalidade na educação de infância. Factos que constituem, segundo Cardona (2008), a “história da profissão”. Paralelamente ao percurso individual biográfico, estes são, nas palavras da autora, os fatores constituintes de uma profissionalidade docente na educação de infância.

O fenómeno de identificação profissional é, na opinião de Derouet (1988, citado por Moita, 1993), uma das dimensões constituintes de uma problemática mais ampla que é a identidade pessoal. O ser profissional não se dissocia do ser pessoal, constitui-se a partir de uma “montagem compositória” (p. 58), onde se entrecruzam no percurso de desempenho docente, os saberes científicos e pedagógicos que são balizados pelas preocupações de ordem ética e deontológica e se vêm refletidas nas experiências e opções tomadas.

Esse fenómeno de identificação profissional corresponde, nas palavras de Sarmento (2009), ao processo onde cada educador, dentro do seu contexto histórico e político,

(...) joga a sua história de vida com a história de vida do grupo profissional a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos onde desenvolve a sua acção educativa, transformando essa teia de interacções numa forma própria de ser e de agir (p. 48).

Entre várias etapas marcantes para a constituição da profissionalidade deste grupo profissional, no âmbito do quadro legislativo, destaca-se a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Dec. Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro), que ao conferir a este nível de educação o estatuto de primeira etapa da educação básica, atribui aos educadores um papel de igualdade com os outros profissionais da educação.

Paralelamente, a publicação atrás referida, o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril), reúne num documento único as orientações da tutela para a regulação da carreira dos profissionais da docência, sem distinções de tratamento.

Despoletada pela aprovação deste documento surge a necessidade de definição de procedimentos sobre a formação contínua, dimensão presente nesse documento, a requerer regulação, quanto à necessidade e filosofia que a constituam como fator de desenvolvimento profissional docente. Facto que conduz à publicação de diploma próprio, em 1992, em que são estabelecidos para a formação contínua os princípios, objetivos, modalidades e instituições de formação certificadas bem como o sistema de acreditação em vigor (Cardona, 2008).

A qualificação para a docência na educação pré-escolar tem o seu enquadramento jurídico estabelecido nos artigos 30º e 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) e na legislação complementar, nomeadamente o Dec. Lei nº 194/1999, de 7 de Junho, sistema de acreditação dos cursos que conferem qualificação para a docência, tendo adquirido diploma para o desempenho profissional dentro do quadro de referência do regime jurídico de formação inicial e dos padrões de qualidade desta formação, fixados pelo Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores (INAFOP).

Na constituição de um conceito sobre profissionalidade na educação de infância, a aprovação do Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário (ME), vem prestar um contributo ao colocar todos os docentes no mesmo plano profissional. O enunciado no capítulo I esclarece que o objetivo deste documento é ser o texto de “referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.”

Na afirmação do grupo profissional dos Educadores de Infância, deve ser considerado o impacto da criação da APEI (Associação Profissional dos Educadores de Infância) constituído em 1981, cuja mais valia pode ser avaliada pela representatividade que este grupo associativo passa a ter nos vários acontecimentos relacionados com as políticas para a infância e, paralelamente, por assumir um importante papel na constituição da produção de conhecimento científico sobre e para a profissão, partilhado

pelas formações que promove e pela publicação de carácter científico que publica, CEI (Cadernos de Educação de Infância) cujo mérito é nacionalmente reconhecido.

A preocupação do conhecimento e da sua partilha relativamente à educação de infância identifica-se mais uma vez pelo surgimento no final da década de noventa de outro movimento associativista: “a organização do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância (GEDEI), associação criada com a finalidade de reunir diferentes investigadores e instituições que desenvolvem trabalhos de pesquisa nesta área” (Cardona, 2008, p. 26), e cujo contributo tem sido um impulso dinamizador na investigação e inovação desta etapa de educação.

O contributo legislativo dá outro grande passo no sentido da afirmação profissional, quando em julho de 1997 é publicado o Despacho nº 5220/97, (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar) que tem como objetivo *ser referência comum aos Educadores de Infância* e prestar um contributo para *organização da componente educativa* da Educação Pré-escolar. É um documento com preocupações de orientação dirigidas ao trabalho do educador ao invés de uma definição de aprendizagens a realizar pelas crianças. Distingue-se pela sua abrangência, permitindo que diferentes metodologias e opções educativas constituam a conceção de diferentes currículos. Factos que se revelaram determinantes para um novo rumo na atribuição das conceções sociais sobre esta profissão.

Aquele documento, as OCEPE têm demonstrado ser para os educadores de infância um referencial agregador de diversas práticas desenvolvidas nos diferentes estabelecimentos e instituições de infância, independentemente da tutela a que estão atribuídos.

Na afirmação da identidade profissional dos educadores de infância a publicação já referida neste documento do Decreto-Lei nº 241/2001 (Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico) vêm perspetivar as funções dos educadores de infância através da definição das suas atribuições, na conceção, desenvolvimento e integração do currículo, orientando as diferentes dimensões do trabalho docente tais como a planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, das atividades e projetos com vista à construção de aprendizagens integradas e dos aspetos da relação entre a ação educativa e a gestão das áreas de conteúdo.

Para a constituição de um conceito de profissionalidade na educação de infância é necessário, segundo Cardona (2008), apreciar também os entraves que existem à sua constituição: a história recente da profissão de educador de infância e a indefinição de políticas educativas, agravadas pela diversidade de respostas e contextos de trabalho que têm criado dificuldades à afirmação profissional desses docentes e representado um obstáculo quanto à formação de uma identidade agregadora que os identifique.

O objetivo de pretender estabelecer consenso na definição do conceito de profissionalidade docente na educação de infância através da procura de uniformidade de um conceito é, segundo Oliveira-Formosinho, (2000) uma tarefa difícil pois aquela refere-se a uma prática com especificidades que a distinguem de todas as outras experiências educativas. O exercício profissional dos educadores de infância atua, segundo a autora, num quadro de intencionalidade educativa, num espaço em que as “características das crianças pequenas”, os “contextos de trabalho e suas missões” e as “tarefas desempenhadas pelas educadoras”, determinam a forma como esta profissão é socialmente encarada de forma errónea. A falta de esclarecimento sobre as exigências que esta etapa de educação coloca, representa por desconhecimento, segundo a autora, um fator de subvalorização profissional.

No percurso profissional dos educadores de infância desenvolvido no seio da grande autonomia pedagógica, encontra-se a necessidade de criar respostas para a ação educativa que ultrapassam as exigências do trabalho exclusivo com o grupo de crianças, porque se estabelece em parceria com a família e a comunidade. Este trabalho, baseado numa componente relacional que o condiciona tem, por esse facto, implicações diretas nos envolvidos. É uma atividade complexa, aberta aos imprevistos e com uma diversidade de alternativas e possibilidades impossíveis de controlar (Sarmiento, 2009).

Urge perceber que, independentemente da variabilidade de padrões de interação, a educação de infância é um processo exigente, integrado e dinâmico, desenvolvido no respeito pelos aspetos sociopsicológicos e afetivos do desenvolvimento infantil e que tem a criança no centro da ação e do pensamento educativo. As disposições que determinam a identidade profissional do educador de infância são definidas pela sua prática, e são elementos fundamentais para a constituição de um conceito de profissionalidade dos educadores de infância (Oliveira-Formosinho, 2000).

O paradigma do desenvolvimento da prática na educação de infância tem sofrido uma transformação no seu foco ao longo dos anos. Onde anteriormente se realçavam

quase exclusivamente os aspetos relacionais, contrapõe-se na atualidade a valorização de uma prática cuja planificação e reflexão, fundamentadas numa evidente intencionalidade educativa, são sinónimos de uma educação de qualidade (Cardona, 2008b).

Sendo essas competências, uma vez colocadas em prática, o padrão de comportamento que enforma a profissionalidade na educação de infância, representam em termos profissionais um conjunto heterogêneo nas concepções, nos valores e atitudes assumidas pelos diferentes sujeitos no exercício das suas funções (Sarmiento, 2009), existindo no entanto um ponto comum a todos os membros deste grupo profissional: a relação pedagógica com as crianças cuja regulação serve de guia para o desenvolvimento de uma prática profissional com o nível de exigência necessário que a possibilite ser enquadrada como resposta de qualidade.

No relatório da OCDE (2001) foi estabelecida a relação entre o papel desempenhado pelos educadores e a aplicação de programas de qualidade, preocupação que aponta para a necessidade de qualificação dos educadores de infância tanto na formação inicial, como na formação contínua. É um parecer que se vê reforçado nos debates subsequentes daquela organização.

A necessidade de exigência na qualificação profissional dos educadores de infância é salientada no relatório *Eurodyce* (2014) onde se refere como conclusão que “skilled staff are key to provide high quality ECEC (Early Childhood Education and Care)” (p. 15) marcando essa importância através da relação que se estabelece entre a preparação, na formação inicial e contínua, a competência profissional e o ganho de grandes benefícios para as crianças, quer no presente quer para o sucesso posterior das aprendizagens académicas.

Para ser exercida de forma competente a prática educativa exige dos educadores um esforço permanente de adequação, gerando a necessidade constante de aprendizagem. Numa primeira fase de profissionalização, na obtenção de certificação para a docência através da formação inicial, e ao longo da carreira, porque a profissão requer um esforço contínuo de formação e atualização, seja por cumprimento de objetivos referentes à avaliação docente, seja por vontade individual ou coletiva de melhoria de desempenho.

Este conceito é desenvolvido por Marcelo (2009), ao referir-se aos docentes como “*peritos adaptativos*, ou seja, pessoas que estão preparadas para fazer aprendizagens eficientes ao longo da vida” (p. 13), processo no qual, como refere Freire (2009), o professor se rege por uma curiosidade na procura do conhecimento rigoroso e amplo, que

se traduz numa “inquietação indagadora” (p. 32), cujo maior desafio está na aceitação da sua própria ignorância, assumindo a responsabilidade de superá-la, em interação com o outro porque “não existe ensinar sem aprender” (Freire, 2003, p. 27).

Reconhecendo que o seu conhecimento nunca se conclui, o educador procura através da curiosidade epistemológica transformar a sua formação num processo permanente, dando cumprimento à máxima de Freire (2009), “Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade” (p. 58).

A profissionalidade dos educadores constitui-se segundo Sarmiento (2009), numa construção espaço-temporal do percurso de vida dos profissionais, através da articulação de dois eixos, a saber: “um eixo vertical, diacrónico, sustentado na história de vida da pessoa e na história de vida do grupo profissional; e um eixo horizontal, sincrónico, correspondente ao eu-pessoa, eu/ grupo-profissional, nas condições da actualidade” (p. 53), o que esclarece porque é distinto ser-se educadora na data presente do que era sê-lo há três décadas atrás, uma vez que as diferenças histórico-sociais, económicas, culturais e ideológicas marcam essa distinção.

E enquanto o percurso de vida é também o percurso de formação, este desenrola-se num espaço e tempo diferenciado em função dos fatores diversos que impelem para essa necessidade. Importa referir a importância que os projetos individuais de formação desempenham, como eixos constituintes do sentido de profissionalidade dos educadores de infância.

Ao refletir sobre essa temática, a professora Lillian Katz (1993) salienta no seu artigo *Estádios de Desenvolvimento dos Educadores de Infância*, as características comuns que encontrou no seu estudo relativamente ao desenvolvimento profissional deste grupo, embora esse padrão encontre variáveis quanto ao tempo de permanência e a fatores pessoais, o conjunto comum presente, relativo às aspirações e às necessidades das profissionais, levou à definição de estádios com características próximas e cujas necessidades de formação são idênticas para cada um.

Quadro 2 - Correlação entre estádios de DEI e necessidades de formação

Período de tempo (aproximado)	Estádios	Caracterização	Necessidades de Formação
Até ao fim do 1º ano	Estádio1 Sobrevivência	A discrepância entre o sucesso antecipado e a realidade da sala de aula, intensifica sentimentos de incompetência e de falta de preparação.	Apoio no terreno e assistência técnica
2º ano	Estádio 2 Consolidação	A experiência permite distinguir as tarefas e as competências a serem trabalhadas. São importantes a troca de informações e partilha com colegas e outros técnicos podem ajudar a reduzir algumas fragilidades.	Acesso a apoio de especialistas, conselhos colegas, orientadores.
3º e 4º anos	Estádio 3 Renovação	Tornam-se insuficientes as atividades que proporciona. O educador procura novo valor educativo através de ideias inovadoras, conhecer outras salas, projetos, mostra-se mais disponível para a investigação.	Conferências, Associações Profissionais, revistas visitas, demonstrações.
5 ou mais anos	Estádio 4 Maturidade	Assume-se a si próprio como educador. Interroga-se quanto às questões históricas e filosóficas que regem as suas opções. Vê-se envolvido de forma mais ampla nas discussões alargadas sobre a problemática da educação e escolhe a temática da sua formação.	Seminários, cursos, pós-graduações, conferências

Fonte: adaptado de Lillian Katz in CEI, nº 27

A oportunidade de formação deve, na opinião da autora (idem), corresponder em cada um dos estádios à necessidade que esse grupo de educadores sente. A ocasião de participar numa formação que corresponda àquilo que os educadores podem apreciar numa determinada etapa, é na opinião da autora, o fator impulsionador do seu desenvolvimento profissional. Para uma verdadeira aquisição de experiência no tempo, esta deve ser acompanhada por uma reflexão individual ou partilhada que permita ao educador compreender a forma como utilizou e interpretou a sua própria experiência.

Para melhor compreender o trabalho do grupo profissional dos educadores de infância, importa perceber o quanto a sua profissionalidade se encontra conectada com os

aspectos específicos do seu contexto de trabalho e das necessidades do público-alvo para quem trabalham, distinguindo-se de outros docentes por esse facto, o que nas palavras de Oliveira-Formosinho (2000), é o exercício onde “o papel dos professores das crianças pequenas é, em diversos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros” (p. 153), pois este apoia-se numa rede de interações sociais, pouco evidente noutros grupos profissionais.

Esse facto pode ser motivo de impedimento da afirmação da identidade profissional deste grupo, uma vez que os próprios educadores de infância não revelam consistência quanto às concepções que têm quanto à sua profissão, demonstrando antes, segundo a autora, “sentimentos ambivalentes no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores do ensino primário” (Idem, p. 153).

O educador é o ser completo que se envolve no ato de educar. A profissionalidade e a formação contínua caminham *pari passu* e não descuram a dimensão do conhecimento científico desse docente. Não menos importante, a tónica sobre a influência dos aspetos do domínio pessoal no desenvolvimento profissional é reforçada por Day (2001) quando refere que a experiência profissional se constrói num processo pelo qual o docente aprende a educar e ensinar através da experiência da educação e do ensino. A reflexão permite atingir a desejada relação de equilíbrio entre a teoria e a práxis, ideia desenvolvida por Sacristán (1999) quando acrescenta a questão de uma “(...) relação dialética entre o conhecimento científico e a investigação propriamente pedagógica (...)” (p. 82), reforçando assim a importância do diálogo entre a teoria e a prática como a essência da profissão.

Compete ao docente, no exercício da autonomia curricular, defendido por Roldão (2005), definir qual o percurso e que intenções devem presidir à prática pedagógica e à avaliação que se exerce sobre ela. Essa tarefa pode representar alguma dúvida e interrogação quando é realizada no isolamento, mas quando é partilhada pode transformar-se numa tarefa enriquecedora e propiciadora de bem-estar (Alarcão & Tavares, 2003).

O desenvolvimento profissional é exponencialmente melhorado por uma supervisão pedagógica que valoriza os objetivos de assistência e mediação da prática. O cenário clínico e o cenário reflexivo são modelos que, segundo Alarcão e Tavares (2003) se caracterizam pela análise colaborativa ou individual de situações reais de ensino, numa

ação deliberada que conjuga as necessidades individuais e coletivas do desenvolvimento profissional.

5. O Trabalho Colaborativo

Atualmente qualquer análise da ação docente não pode ficar alheia à discussão sobre os tipos de cultura colaborativa nas escolas, em particular pelo reconhecimento das vantagens que uma verdadeira colaboração oferece na construção e reconhecimento da profissionalidade docente (Hargreaves, 1998).

A importância e vantagem do papel das culturas colaborativas nas escolas, referida por Hargreaves (idem) e Day (2001) são salientadas pela função que estas desenvolvem como facilitadoras do desempenho docente: i) na capacidade de promover a melhoria das competências técnicas, através do processo onde está presente a corresponsabilidade, quer na procura de respostas para a complexidade da tarefa de educar quer para dar resposta à necessidade de permanente atualização; ii) através do enriquecimento e discussão que a análise das problemáticas reais, realizada em grupo, permite, por um lado diversificar as respostas e desenvolver a construção de conhecimento pedagógico, e por outro lado servir de apoio e desenvolver a confiança dos diversos elementos da equipa.

Reconhecida a vantagem do trabalho colaborativo na classe docente, facto esse que parece merecer uma concordância generalizada quer ao nível dos estudiosos, quer ao nível dos profissionais de educação, sabe-se que na prática existem diferentes níveis de colaboração que correspondem a diversas características individuais e a culturas de escola variadas. Ao referir-se às diversas facetas da produção colegial dos docentes, Hargreaves (1998) refere a necessidade de cautela na apreciação desta realidade, uma vez que nas palavras do autor, “não existe, com efeito, uma colaboração ou a colegialidade “real” ou “verdadeira”, mas unicamente formas diferentes de colaboração e de colegialidade, as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos” (p. 212).

Na defesa das vantagens da cultura de colaboração nas escolas, Shulman (1989), citado por Hargreaves (1998), refere os benefícios sobre a melhoria do bem-estar docente e, não menos importante, a oportunidade de tornar a tarefa educativa mais ampla e abrangente, assegurando que os docentes beneficiem com as suas experiências e com as dos outros, e progridam ao longo das suas carreiras.

Por outro lado, sabe-se que alguns requisitos organizacionais, marcados pela lógica normativa, dificultam este diálogo profissional, gerando aquilo que Hargreaves (1998) designa por “colegialidade artificial”, onde as relações e interações são compulsivas e não correspondem a uma necessidade de trabalho em equipa. São impedimento à colaboração entre docentes. Impostas por uma gestão administrativa e burocrática, são tarefas que apontam maioritariamente para uma ação docente individualizada, como são a construção do projeto curricular de turma ou de grupo, ou o planeamento das atividades e a avaliação das crianças, em que o trabalho realizado é essencialmente feito de forma isolada.

Para que se promova outro percurso, e essas funções possam ser realizadas em partilha, é necessário que exista no contexto de trabalho um ambiente propiciador de fortalecimento da confiança e valorizador da construção do conhecimento profissional, na expectativa de um desenvolvimento de “diálogo profissional e a investigação acção em colaboração” (Morgado & Reis, 2007, p. 66).

Quando tal não acontece, o docente pode optar por fechar-se sobre si, limitando a sua esfera de ação, por sentir, como refere Day (2001), que “a única área para exercer o seu juízo discricionário” (p. 129) é o seu espaço de intervenção pessoal, que será a sala de atividades no caso da educação de infância.

Falta então compreender, segundo a perspetiva de Roldão (2007), que processos importa desenvolver para que se dê a mudança de um paradigma de trabalho essencialmente individual para um onde a construção de uma verdadeira colegialidade docente, mencionada por Hargreaves (1998), idealmente se constitua como uma mais-valia para a profissionalidade do docente e para a escola onde ele exerce.

O espaço escola é, segundo Zeichner (1995), o meio por excelência para o desenvolvimento profissional docente. A cultura aí presente é influenciada de forma biunívoca sobre e pelo docente que nela ingressa. Reconhece-se que desta relação, quando de participação e colaboração, resulta num impacto alargado à ação docente pela variedade de experiências e de processos comunicativos que desencadeia e pode, por isso, exponenciar a formação do próprio docente e dos educandos que estão a seu cargo.

Hargreaves (1998) clarifica o processo de estruturação da cultura colaborativa, esclarecendo que o essencial assenta numa estratégia concertada e operacionalizada no plano técnico, concretizada através de um trabalho articulado e refletido por todos os intervenientes em que as relações de trabalho em colaboração se caracterizam como

sendo: i) *espontâneas*; ii) *voluntárias*; iii) *orientadas para o desenvolvimento*; iv) *difundidas no tempo e no espaço* e v) *imprevisíveis*. O conhecimento da realidade de cada escola e o tipo de liderança existente podem aqui desempenhar um papel fundamental na criação do espaço e tempo facilitador da construção de uma colegialidade real, onde os docentes trabalhem efetivamente em conjunto e não apenas através de atividades conjuntas que foram iniciadas por força de imposições.

Segundo Roldão (2007), a pertinência do trabalho colaborativo dos docentes pode encontrar a sua fundamentação em diversos campos do conhecimento, tendo a autora salientado os seguintes: i) no campo da psicologia, descrito primeiro pela teoria da cognição, porque realça a vantagem que as interações sistemáticas e orientadas representam para o desenvolvimento dos processos cognitivos; e em segundo pela teoria da motivação, por representar para o indivíduo um acréscimo do grau de satisfação através do incentivo proporcionado pela resolução de problemas e apropriação de novos conhecimentos; ii) outra área abordada pela autora, a fim de trazer outra perspetiva ao esclarecimento dessa temática, é a da teoria das organizações, onde os estudos concluem que as dinâmicas produtivas de qualquer atividade se valorizam através da eficácia introduzida por fatores como o trabalho colaborativo e a liderança; iii) salienta ainda as investigações na área da sociologia, em particular a vertente de estudo que se debruça sobre o campo profissional, onde é atribuído valor acrescido à prática colaborativa através da realização conjunta de tarefas de carácter profissional. Atividade que é considerada promotora da construção de conhecimento profissional e de unidade no plano da consolidação da identidade profissional.

Apontadas as vantagens conclui-se que o desenvolvimento de uma cultura colaborativa passa pelo estabelecimento de um querer coletivo que, baseado numa reflexão, discussão e análise conjunta, procura dar resposta partilhada às situações concretas e aos objetivos comuns do trabalho docente, constituindo-se assim num “saber coletivamente construído” que regula a ação docente (Roldão, 2007, p. 29).

Neste processo de trabalho colaborativo, as dimensões do trabalho docente como são a planificação, a análise de estratégias e a sua aplicação, a reflexão e a supervisão recíproca, uma vez executadas em trabalho de grupo, fazem maior sentido e são mais produtivas porque são abordadas numa lógica de trabalho coletivo onde se privilegia o trabalho espontâneo das equipas educativas, em que cada um contribui com o seu esforço na persecução do “bem comum”.

O trabalho cooperativo docente encontra na criação de equipas educativas uma oportunidade de mudança de paradigma no que concerne à organização da prática pedagógica. A constituição de trabalho em equipa pode revelar-se como a chave para a “passagem de uma cultura individualista à cultura colaborativa” no trabalho docente (Formosinho & Machado, 2009, p. 92).

5.1. Formação de equipas: os pares pedagógicos na educação de infância

Se o trabalho docente é, segundo Jesus, Campos, Alaíz & Alves (2000), realizado “habitualmente, segundo uma postura individualista e isolada” (p. 4), o trabalho de equipa pode surgir como um fator de apoio mútuo na resolução de problemas com que se debatem os profissionais.

A constituição das equipas educativas agrega, através de um objetivo comum, um grupo de docentes que trabalha em conjunto para o cumprir. É na atualidade, segundo Formosinho e Machado (2009), um modelo de trabalho presente e relativamente comum na vida das escolas. No entanto, a sua constituição pode ter origem numa maior ou menor espontaneidade, dependendo da origem do projeto que os une: se é fruto de interesse comum, ou resultado de imposição exterior, cujo trabalho terá maior ou menor adesão em consequência da motivação dos docentes.

O modelo para desenvolvimento do trabalho em equipa que melhor cumpre os objetivos do trabalho colaborativo será aquele que supõe que todos os intervenientes “participem cooperativamente na planificação, desenvolvimento e avaliação do processo instrutivo e educativo e na atribuição de tarefas mais apropriadas a cada um” (Formosinho & Machado, 2009, p. 50).

O trabalho das equipas educativas na educação de infância é estruturado a partir de circunstâncias exteriores à vontade de cada qual, uma vez que a atribuição dos educadores a trabalhar com o mesmo grupo de crianças, resulta de iniciativa contratual porque surge em consequência da colocação docente nas escolas através de concurso. No entanto, a corresponsabilidade educativa desenvolve nos seus participantes, nomeados pares pedagógicos, a necessidade ética e deontológica de trabalhar em equipa.

Assim, a autonomia que se estende a um campo amplo da atividade docente na educação de infância, mormente na construção de um currículo, regulado pela Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, adaptado à RAM através do Ofício Circular 5.0.0-567/2007, é

concretizado através de um projeto conjunto, elaborado pelo par pedagógico de educadoras de infância que trabalham com o mesmo grupo de crianças.

Para conceber o currículo em conjunto existe a necessidade de que sejam trabalhados em equipa os fatores que lhe estão subjacentes: o levantamento e avaliação diagnóstica; a recolha de dados sobre as crianças e as suas famílias; o conhecimento da escola e da comunidade envolvente; a análise do contexto e o estabelecimento de prioridades; a organização do espaço, recursos e materiais didáticos; a definição de objetivos e a seleção de conteúdos são, entre outras questões de debate e esclarecimento entre as educadoras de infância sobre as perspetivas e estratégias de atuação, constituindo-se todos esses elementos como suporte para o desenvolvimento um projeto curricular de grupo com a finalidade de cumprirem o objetivo de trabalho conjunto: o desenvolvimento integral das crianças.

O trabalho de equipa pedagógica consolida-se nas diferentes etapas do percurso, concretizando-se nas reuniões de equipa pedagógica vocacionadas para os aspetos indissociáveis da sua ação: a observação, o planeamento e a avaliação, de forma a incorporar na sua ação pedagógica as regulamentações propostas na alínea c) do número dois do capítulo V do anexo do Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto “ Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;”.

A reformulação e integração curricular na educação de infância é uma tarefa complexa porque é desenvolvida e construída quotidianamente, num percurso que atende ao “olhar da criança” refletido no “olhar do educador” através da ação e reflexão deste (Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2001, p. 181). Nesta relação, que tão bem marca a profissionalidade do educador de infância, torna-se evidente que o valor atribuído à observação e reflexão é indiscutível no sentido da construção de uma ação educativa pertinente e que atende a todos os fatores que a desencadeiam.

Desta dinâmica resulta, com elevada probabilidade, a oportunidade de uma interação intensa que promova um desenvolvimento integral para as crianças e seja sinónimo de boas práticas na educação de infância através da realização de experiências planeadas, significativas pela sua adequação. Na esteira da sua autonomia, as educadoras selecionam os critérios que sustentam as suas escolhas, desenvolvem a capacidade de reflexão partilhada com o par pedagógico, facto que lhes permite problematizar os

processos e avaliar os resultados, dando passos no sentido de um trabalho de qualidade que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos.

6. A supervisão pedagógica

Na educação, a definição do conceito subjacente ao termo “supervisão” não se manteve estática ao longo do século XX, tendo sofrido mudanças de perspectiva na atribuição de sentido em função dos papéis que exercia, variando entre funções inspetivas e colaborativas. Em Portugal, Isabel Alarcão (1996) teve um papel reconhecido de implementação das ideias e finalidades para a evolução do conceito que trouxeram à definição de supervisão pedagógica o sentido que lhe é atribuído na atualidade.

No ambiente formal de educação, pode identificar-se a supervisão como o processo pelo qual o educador melhora a sua prática, quer individualmente quer com a ajuda dos seus pares. Esta prática, enquanto colaborativa, é baseada numa relação de confiança e tem como objetivo último a melhoria da qualidade de aprendizagens das crianças. Estabelece-se numa relação de respeito que permite a cada um dos participantes “explicitar o modelo ideal de pedagogia que defende (...) partilhar os mesmos quadros de referência ontológica e epistémica...” (Vieira, 2010, p. 23), tendo em vista o trabalho colaborativo de supervisão.

A regulação da qualidade da pedagogia exercida pelos docentes é, segundo Vieira (2009), orientada por uma supervisão que promove e incentiva o cumprimento continuado do que são as expectativas de um desempenho profissional competente. Através do desenvolvimento da reflexão cabe ao educador usar os saberes científico-didáticos e éticos para construir as respostas adequadas aos seus educandos e ao contexto de trabalho.

Um processo de supervisão resulta em grande parte das conceções de educação, do contexto, do estilo de liderança do supervisor e da sua experiência, realidade que contribui para que não existam, segundo Oliveira-Formosinho (2002a), modelos únicos ou estanques, mas processos evolutivos onde “à medida que os supervisores principiantes vão pondo à prova as competências adquiridas, identificam onde elas são ou não eficazes” (p. 22). Conhecimento que, integrado na prática do supervisor, permite a evolução através da experiência e pela concretização de escolhas, em que “um modelo serve como ponto de partida que auxilia na predição de resultados, num processo contínuo e dinâmico de desenvolvimento de competências” (idem, p. 22).

Quanto aos critérios que presidem à escolha de uma determinada linha de orientação para o exercício da supervisão, Oliveira-Formosinho (2002a), sugere a análise de três áreas, “ a) valores e convicções acerca do ensino e da supervisão; b) uma análise das necessidades do indivíduo; c) uma análise das necessidades da organização” (p. 73); que permitam opções de abordagem mais refletidas e adequadas a cada situação de avaliação.

A filosofia de supervisão em torno do desenvolvimento cognitivo do docente é, segundo Oliveira Formosinho (2002b), aquela que valoriza a mudança de pensamento deste através da complexidade de processamento cognitivo. Na tentativa de dar resposta às suas necessidades, mais do que procurar um único caminho, o docente realiza uma reflexão detalhada e pertinente, o que lhe proporciona um conhecimento alargado do problema e o direciona para diversas soluções e alternativas.

A revisão da literatura sobre mecanismos de supervisão aponta, segundo Alarcão e Roldão (2010), para “estratégias de demonstração, observação, reflexão analítica e crítica, (...) com forte questionamento crítico e *feedback* formativo” (p. 55), vistos como fatores potencialmente promotores de desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, de pedagogia de qualidade.

As estratégias que podem ser utilizadas na supervisão são várias e variam, ora por opções dos intervenientes em resultado de uma supervisão colaborativa, ora pela regulação externa quando resultam da aplicação dos normativos institucionais para a avaliação. No entanto, segundo Oliveira-Formosinho (2002a) deve-se atender à vantagem indiscutível apresentada por aquelas que integrem no seu processo mecanismos de investigação de ação e são dirigidas aos problemas vivenciados na prática.

A prática reflexiva apresenta-se, de entre outros instrumentos de supervisão, segundo Pajak, (citado por Oliveira-Formosinho, 2002b), como aquele que tem o maior potencial para o desenvolvimento profissional do professor. Os modelos assentes nesta prática, questionando as premissas tidas habitualmente como válidas, deixam em aberto a oportunidade de encontrar novos procedimentos que respondam à construção de um novo repertório docente.

Pese embora a diversidade dos contextos de educação pré-escolar e a diversidade de atuação dos profissionais de educação de infância, é possível identificar uma perspetiva atual de preocupação e valorização dessa etapa da educação, quer ao nível social, quer ao nível dos órgãos decisores de poder político.

Com o intuito de evitar o desvio das funções do educador de infância para papéis de “guarda”, foram publicadas as OCEPE (1997), que permitem uma aproximação das práticas educativas dos diferentes contextos formais de educação de infância, assumindo-se aquelas como referência profissional para apoiar os educadores de infância nas suas opções e em consequência no desenvolvimento da qualidade dos processos educativos das crianças (Vieira & Moreira, 2011).

Segundo Sá-Chaves (2000), a formação inicial e a supervisão desempenham um papel crucial no desenvolvimento das competências reflexivas destes profissionais, contribuindo para a construção identitária quando observada pela reflexão sobre a prática pedagógica, em que a “teoria informa a prática e esta por sua vez, permite reequacionar e reorganizar os pressupostos teóricos” (p. 75).

No contexto de trabalho, a tendência da supervisão atual recai em conceções que, segundo Alarcão e Roldão (2010), se configuram pela promoção de comportamentos de auto supervisão e autoaprendizagem que promovem o conhecimento, o desenvolvimento e a aprendizagem partilhada pelo próprio e pela comunidade escolar. Enquanto percurso individual, irá refletir-se na construção da identidade profissional. Requer por parte do educador o envolvimento pessoal (auto implicação) em que a análise da prática deve ser objeto de permanente reconstrução, referida aos saberes constituídos.

Este processo quando suportado por registos de escrita é, na fase inicial de formação, realizado em formatos escolares que partem do descritivo para o analítico. Através da evolução e a maturidade profissional, esses registos são reformulados e reorientados para uma autoanálise que visa a mudança das práticas através da autoconsciência (Alarcão & Roldão, 2010).

Destas estratégias de registo escrito, destacam-se pela sua utilidade reconhecida nos processos de auto supervisão, as *narrativas* (autobiográficas) que, no pensamento de Sá-Chaves (2000), são textos de desenvolvimento profissional pois aprofundam e estabelecem a relação entre a descrição da prática e o saber teoricamente conhecido, num diálogo reflexivo e pessoal, contribuindo para a construção do conhecimento.

As narrativas também referidas por Alarcão e Tavares (2003), são vistas como a oportunidade de desenvolvimento profissional na reflexão de todas as dimensões da profissionalidade docente, o conhecimento científico, o conhecimento didático e os valores morais e éticos presentes na sua ação.

É referida na literatura especializada outra opção de registo escrito com valor para os profissionais de educação que é o *diário reflexivo*, situado entre o *diário de bordo*, extenso, factual e descritivo e o *diário íntimo*, de natureza pessoal íntima, o *diário reflexivo* sem compromissos agregados assume-se como um processo de reflexão que explora o conhecimento e consolida a identidade profissional (Vieira & Moreira, 2011).

O registo da ação educativa para posterior análise e reflexão é um recurso importante para permitir distanciar o sujeito da sua ação e assim analisá-la com outra visão. Aqui, uma proposta de registo são os *portefólios*, que podem constituir-se através da sua construção temporal em documentos representativos do percurso profissional. A sua elaboração porque é individual e não normativa traduz as conceções baseadas nas opções teóricas, do que é educação para aquele que o constrói. Vários estudos, como o da autoria de Idália Sá-Chaves (2000), vêm realçar o valor desta estratégia de registo no desenvolvimento da profissionalidade docente, em razão da oportunidade de análise que oferece na avaliação reguladora da prática transmitida pelo testemunho do percurso realizado.

A observação da prática pedagógica, realizada através dos procedimentos atrás descritos ou de outros resultantes da organização pessoal ou do trabalho em equipa, como é por exemplo o diálogo profissional presente nas reuniões de reflexão partilhada, são processos de supervisão que se podem enquadrar no quadro dos cenários de supervisão clínico e reflexivo, referido por Alarcão e Tavares (2003) porque as questões aí tratadas se operacionalizam num espaço de influência da ação docente e por isso se dirigem para as questões pedagógicas. No trabalho colaborativo entre pares de educadores, a reflexão é apreciada como fator facilitador da monitorização da ação pedagógica porque proporciona, através da partilha de informações e discussão de conceções, o estabelecimento de pontes entre o que se realiza na prática e os quadros teóricos de referência que sustentam a ação conjunta, no intuito de gerar oportunidades de mudança para melhorar a qualidade da prática pedagógica de ambos os educadores.

Assim, é importante abordar a supervisão pelo potencial que representa na melhoria das práticas, na transformação da pré-escola e como fator de desenvolvimento da qualidade da educação. Promove no docente a capacidade de refletir criticamente sobre a sua ação profissional, conceito desenvolvido por Schön (1987, citado por Perrenoud, 1999), e assim pode tornar-se num professor reflexivo que por essa via desenvolve e

alarga a “base de competências profissionais” e realiza importantes aprendizagens “ancoradas na prática reflexiva” (idem, p. 9).

As correntes ideológicas que defendem a escola reflexiva têm por base uma concepção da supervisão pedagógica cada vez menos centrada no papel individual do docente, mas alargado à escola. Para autores como Alarcão & Tavares (2003) e Vieira (1993), a supervisão não se foca apenas na regulação dos processos do ensino-aprendizagem, mas dirige-se de forma alargada ao contexto e à cultura escolar numa perspetiva sistémica em que os microcontextos onde se desenrolam as atividades estão em inter-relação com contextos mais abrangentes, exercendo influência entre si (Bonfenbrenner, 1979 citado por Alarcão & Roldão, 2010).

Segundo Oliveira-Formosinho (2002a), o paradigma atual da supervisão centra-se na compreensão de que na esfera da ação docente” o desempenho tem de ser, na atualidade, efetivado em equipa e que o conhecimento profissional dos professores se constitui como entidade coletiva (e já não apenas como indivíduos isolados), constrói-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objetivos comuns” (p. 219).

Espera-se do educador a responsabilidade de exercer a sua profissão e simultaneamente pensar e refletir sobre ela nos três momentos da sua ação: antes, durante e após. Estão aqui implícitas as características do *cenário de supervisão reflexiva* em que são valorizados os procedimentos que desenvolvem as capacidades e os conhecimentos profissionais (Alarcão & Tavares, 2003). A competência profissional, marcada também pelo exercício dessa reflexão, alarga assim a possibilidade de cada qual constituir a sua profissionalidade.

6.1. Contributos ao conceito da reflexão docente

Até ao início deste século a preocupação sobre a qualidade de ensino centrou-se de forma notória no papel do professor vendo-o como responsável pelo desenrolar do processo do ensino e da aprendizagem. Esta visão daquela problemática resulta de uma concepção de escola onde a função docente centraliza tudo o que aí se desenrola: as decisões, a planificação, a transmissão de conhecimentos assumidas como responsabilidade do professor.

Esta responsabilidade levanta um dilema à atuação do docente, perante os problemas que surgem, pode optar pela acomodação ou pela mudança. No primeiro caso, procurando a solução mais simples e fácil enquanto no último caso, através do esforço sustentado pelo recurso às suas competências reflexivas, avaliando e tomando decisões ponderadas e esclarecidas que se revelam inovadoras e únicas. Estas opções referem-se às diferentes perspetivas de observar a

prática docente e à avaliação da ação educativa que tem sido alvo proeminente de debate e estudo na literatura educacional.

O conceito de reflexão na educação veio trazer à discussão a temática da epistemologia da prática, abordando a necessidade de mudanças, impostas pela complexidade da modernidade, quanto à formação e ao desenvolvimento da práxis docente.

A reflexão surge no cotidiano docente, segundo Perrenoud (2002), em consequência da necessidade de dar resposta à diversidade de problemas que surgem no dia-a-dia das escolas. O autor refere entre outras, a necessidade de resolver problemas, tomar decisões, encontrar resposta à premência das mudanças, adequar a ação às necessidades da educação e que são questões emergentes da avaliação do trabalho docente e que por isso solicitam análise, ponderação e respostas.

O pioneiro da perspectiva clínica de formação de professores, John Dewey (1989) define o conceito de reflexão como o pensamento desenvolvido pelo docente para responder à necessidade de transformar situações complexas num encadeado ordenado de ideias mais simples que permitam clarificar a ação a desenvolver, tornando-a consequente e permitindo dessa forma ao docente controlar e inovar o seu trabalho, essa proposta visava combater a rotina, que na perspectiva do autor, dominava o ato educativo àquela época.

Descreve a existência de fases e processos para a resolução do problema apresentado. Refere ainda a necessidade da presença de atitudes como a abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento, reforçando assim a ideia de que o processo de reflexão não surge de forma espontânea, resulta sim de um trabalho de esforço na interpretação, análise e avaliação da prática pedagógica.

A metodologia da reflexão na prática docente é, segundo Schön (1995), orientada para a ampliação do conhecimento profissional, resultado da necessidade de encontrar resposta a um amplo leque de problemas que ocorrem na prática. É designada pelo autor como “conhecimento na acção”, concretizando-se nos três momentos da ação docente, antes, durante e após. O autor teve o mérito de focalizar a atenção para a importância da prática como fonte de produção de conhecimentos, destacando a epistemologia da prática em oposição à racionalidade técnica, à qual era atribuída, até à data, um estatuto privilegiado no campo de formação de professores.

Schön (idem) propõe que através da análise e da mobilização das capacidades criativas, seja possível ao docente detetar as formas de agir mais adequadas que induzam a uma melhoria das práticas e em consequência ao desenvolvimento mais alargado dos educandos. Assim através da reflexão, amplia-se, analisa-se e reestrutura-se a ação docente numa perspetiva epistemológica do conhecimento no quadro de construção de um *prático reflexivo* (Schön 1983).

Na profissão docente a reflexão visa a melhoria da educação, conseguida através do desenvolvimento dessa capacidade consolidada através de uma “base de análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos” (Perrenoud, 2002, p. 47).

Gómez (1995) no contexto da formação do professor reflexivo desenvolve a conceção de que o conhecimento académico só terá lugar no processo de reflexão quando for influenciado significativamente pelas representações sociais e históricas que permitem interpretar uma dada realidade concreta. Aborda a especificidade e a peculiaridade das manifestações que essa realidade apresenta e que não podem encontrar resposta através de métodos e técnicas plasmadas das respostas a situações análogas. Traz desta forma à discussão as limitações de uma abordagem restrita às convenções da ciência como solução única para regular a ação profissional que intervém num cenário complexo e imprevisível. Yinger (1986, citado por Gómez, 1995) refere que o êxito profissional docente depende da capacidade de reflexão que este desenvolva no processo de integração do conhecimento e da técnica, em face das situações concretas e reais de educação e ensino, destacando a importância do pensamento prático como fator de enriquecimento do conhecimento específico ligado à ação.

É atualmente consensual o valor atribuído à importância da reflexão na profissão docente. Esse facto conduz a que esta tenha vindo a assumir um papel de destaque nos currículos de formação de professores. Podemos encontrar ao longo da história da consolidação desse conceito, nomenclaturas diversas e variadas designações para as propostas metodológicas associadas à tarefa de reflexão na construção da prática docente.

O termo atribuído por Zeichner (1993) de *professor reflexivo* corresponde ao percurso desenvolvido pelo docente em que a reflexão é vista como um processo que se inicia na formação, no contexto da experimentação profissional e onde a prática e a sua supervisão, são realidades que permitem ao futuro professor o incremento das capacidades de “um novo tipo de racionalização (intelectualização) de natureza crítico-

reflexivo, que contempla uma interatividade e interrelação entre professor, aluno e conhecimento” (pp. 34-37). Na opinião do autor, o paradigma do *practium* e da supervisão podem ser apreciados sob a ótica de duas concepções distintas da prática do ensino: uma, mais tradicional, que é resultado da ciência aplicada e outra, mais eficaz, que é o efeito de uma prática reflexiva (Zeichner, 1995).

No discurso de Zeichner (1993) está presente a importância que este atribui ao desenvolvimento das competências cognitivas e metacognitivas do professor como instrumentos de uma reflexão crítica. Esta, focada nos aspetos referentes ao ensino e à educação, abrange ainda o conhecimento do professor nas vertentes do seu trabalho com a comunidade e a família que se mostram indispensáveis face à diversidade económica, cultural e étnica que caracteriza a escola da atualidade.

Zeichner (1993) observa ainda a prática de reflexão docente como um processo social, por permitir a oportunidade de trabalho colaborativo em que um grupo de docentes reunidos pode beneficiar do apoio uns dos outros, num processo de autorreflexão e autoavaliação e num espaço de confiança que facilite o questionamento e promova o crescimento profissional. É uma perspetiva próxima da abordada por Hargreaves (1998), ao referir o trabalho colaborativo docente como o processo alargado de trabalho docente que, através da pesquisa reflexiva, encontra respostas conjuntas” que expandem criticamente a prática, procurando alternativas melhores, na busca contínua do aperfeiçoamento” (p. 219).

Em Portugal, a temática da reflexão é abordada pelos estudiosos das questões da supervisão e da formação de professores. Reconhecida como fundamental na melhoria da prática e da aprendizagem, e na promoção do desenvolvimento profissional dos professores, a reflexão assume-se como suporte teórico na investigação e formação docente. (Alarcão, 1996; Alarcão e Tavares, 2003; Alarcão e Roldão 2010).

A reflexão como instrumento de teorização da prática é, segundo Vieira (1993), a forma de, a partir da experiência, fazer um exercício de reconstrução e reformulação dos percursos e práticas da educação.

É segundo Marcelo García (1995), um processo de intenção e análise sobre a prática educativa desenvolvida que exige esforço e método, circunstância que requer vontade e predisposição. Sobre esta questão, Dewey (1989), havia apontado a necessidade de que o docente desenvolva atitudes ou predisposições para o estabelecimento de um pensamento

reflexivo, tais como: i) a *mentalidade aberta* manifesta na receptividade a ideias distintas, ausência de preconceitos na apreciação e análise; ii) a *responsabilidade intelectual* que assegura a integridade profissional na procura dos objetivos do trabalho: os utilitários, os educativos e os éticos; iii) o *entusiasmo*, marcado pelo espírito de curiosidade e pela energia, que permite encarar com espírito de renovação a atividade docente. Marcelo García (1995) refere, citando Katz e Rath (1985), que existe a necessidade de ter como objetivo na formação de professores, por um lado, a promoção de capacidades que estimulem aquela atuação e, por outro, que promovam o desenvolvimento das atitudes como as supracitadas.

Na construção do processo reflexivo, a par das atitudes referidas, é importante encontrar presentes as destrezas, referidas por Pollard e Tann (1987) citados por Marcelo García (1995), que uma vez mobilizadas facilitam esse ciclo, tais como: i) *empíricas*, que permitem realizar o diagnóstico das situações, capacidades que identificam dados objetivos e subjetivos; ii) *analíticas*, que permitem analisar os dados compilados e construir teorias; iii) *avaliativas*, que permitem a capacidade de valorar os processos e os resultados obtidos; iv) *estratégicas*, referidas ao planeamento da ação e à sua análise; v) *práticas*, na criação da relação entre a análise e a prática, os fins e os meios; vi) *comunicação*, capacidade de comunicar e partilhar ideias com a equipa de trabalho.

Podem distinguir-se, segundo Zeichner e Liston (1987), citados por Braga (2001), os processos de reflexão referidos no quadro 3.

Quadro 3 - Reflexões docentes quanto ao conteúdo

Níveis	Conteúdo	Incidência
1-Técnico	Análise de ações explícitas	Análise sobre a realidade, sobre o que é possível ser observado. Sobre a eficácia e eficiência dos meios utilizados.
2-Prático	Planeamento e reflexão	Planear a ação, refletir sobre o que foi feito. Explicitar os pressupostos e as predisposições, subjacentes à atividade docente. Avaliação e adequação de objetivos educativos, numa perspetiva didática.
3-Crítico	Considerações éticas	Análise moral, ética ou política da prática. Desenvolvimento da consciência crítica sobre as suas possibilidades de ação. Implica a compreensão da influência dos contextos, e da apreciação das situações de diferentes perspetivas. Considerações de cariz deontológico e moral.

Fonte: Adaptado de Zeichner e Liston (1985), extraído de Braga (2001)

Perspetivados pela dimensão do conteúdo a que se referem, são categorizados em 3 níveis: técnico, a prático e a crítico, correspondendo a funções distintas da atividade docente posteriormente esquematizadas no quadro número quatro.

O docente, como profissional tem que gerir rotinas e tomar decisões, guiado pelo seu pensamento e pelas conclusões que retira sobre a prática através da sua reflexão. São diversos os momentos e os conteúdos que despertam a sua reflexão. Abordando a reflexão pelas características que assume, sintetizadas em modelos por Weis e Louden (1986), citados por Marcelo García (1995) que aponta os seguintes: introspeção; exame; indagação e espontaneidade.

Quadro 4 - Formas de reflexão

Formas	Fundamento	Caracterização
Introspeção	Sem autor de referência	Distanciada da prática, caracterizada pela interioridade e pessoalidade. Balizada por princípios de procedimentos presentes nos esquemas conceptuais do pensamento docente.
Exame	Connelly e Clandini ” Unidade narrativa”	Atividade em referência a acontecimentos ou ações da prática docente, mesmo que não presentes no momento.
Indagação	(Carr & Kemmis, 1988)	Relacionada com o conceito de investigação-ação, onde a análise da prática tem como fim identificar estratégias para melhorá-la.
Espontaneidade	Donald Schön (1983) “reflexão- na- acção” (Yinger, 1987)	Próxima da prática, engloba os pensamentos do docente durante a sua prática e faculta-lhe a possibilidade de improvisar e encontrar respostas para as situações inesperadas.

Fonte: Adaptado de Weis e Louden (1986), citados em García (1995)

Analisando a prática reflexiva, Day (2004) refere que esta tem dimensões que se baseiam “numa noção particular do profissionalismo em que os professores têm uma responsabilidade em relação à educação dos alunos, que vai para além das responsabilidades instrumentais da educação para incluir a cidadania e para proporcionar uma disposição positiva nos seus alunos em relação a uma aprendizagem ao longo da vida” (p. 158). Analisando essa prática através dos aspetos que representam um esforço acrescido por parte dos docentes, tais como a falta de tempo, os diversos momentos da carreira, a disponibilidade pessoal e por fim as culturas das escolas, conclui que esses

fatores podem servir, consoante os contextos e as características individuais, como elementos propiciadores ou desencorajadores da realização da tarefa reflexiva de forma regular e sistemática. A experiência de reflexão, realizada com maior ou menor incidência, constitui-se como uma dimensão da prática docente que o autor categoriza em 4 modalidades e que podem surgir nos diferentes momentos da vida profissional como são descritos no quadro número cinco.

Quadro 5 - Modalidades de reflexão docente

Modos de reflexão	Incidência	Repercussão
Preparação	Incide sobre a preparação para a obtenção do sucesso.	Limitado ao <i>feedback</i> da experiência do <i>eu</i> sobre o <i>eu</i> .
Incidentes críticos	Análise dos acontecimentos, explicitada pelos pressupostos que orientam a sua prática.	Desafio ao <i>eu</i> profissional
Reflexão autobiográfica	Exploração das histórias do trabalho e da vida pessoal e profissional. Pode assumir forma escrita ou de diálogo.	Enriquecimento da reserva emocional e cognitiva de conhecimento
Investigação-acção	Necessidades sentidas. Envolve o próprio participante como investigador, pode desenvolver-se em parceria, tem como fim a melhoria da qualidade da acção deste.	Oportunidade de exercício de juízo discricionário e de trabalho colaborativo. Resposta às próprias necessidades.

Fonte: Baseado em Day (2004)

Na ação profissional dos docentes, encontramos em diferentes momentos os tipos de reflexão descritos pelo autor e que correspondem a tarefas específicas da sua ação. Podemos assim falar em diferentes modelos e estratégias que os docentes adotam e mobilizam na análise individual ou colaborativa da sua prática pedagógica.

O diálogo reflexivo é um processo de comunicação suportado pela linguagem, escrita ou verbal, que potencia a transformação do pensamento e da ação. Zeichner e Liston (1985) citados em Braga (2001), fazem a categorização do discurso em 4 níveis, a saber: i) factual, ii) propositivo, iii) justificativo e iv) crítico. Corresponde o primeiro aos aspetos que concernem aos acontecimentos, o segundo ao planeamento e à avaliação do que foi feito, o terceiro aponta à fundamentação subjacente à ação e o quarto à validade

entre a investigação e a ação, e a explicitação dos valores implícitos em currículo e na prática.

O exercício de questionamento, suportado pelo binómio linguagem e reflexão, consolida o trabalho docente que na educação de infância cria condições para a construção do quadro de referência e para a avaliação do trabalho destas profissionais, realizado em corresponsabilidade educativa dos pares pedagógicos.

6.2. Contributo da reflexão partilhada para a prática pedagógica dos educadores

Segundo o relatório da Comissão Nacional de Educação de 1994, sobre a educação pré-escolar em Portugal sugere-se que os educadores, a par de todos os profissionais da educação, devem ser encorajados a refletir, a avaliarem-se e a assumir a responsabilidade sobre o seu desenvolvimento profissional tendo em vista a promoção de boas práticas profissionais.

A prática reflexiva, suporte da transformação pessoal e profissional, constitui-se como instrumento de melhoria do exercício profissional. No entanto, é necessário que os educadores de infância tenham vontade que se dê essa ocorrência, pois conforme refere Alarcão (1996) a reflexão não se ensina: exige vontade e desenvolvimento de competências.

No perfil do educador reflexivo, à semelhança dos outros docentes, é preciso estarem presentes atitudes e destrezas que lhe permitam realizar o questionamento das suas crenças e conceções, utilizar a indagação como instrumento de aprendizagem, aceitar diferentes perspetivas, identificar e resolver problemas, desenvolvendo os conhecimentos enriquecendo e melhorando as suas competências com o objetivo de proporcionar às crianças as condições de um desenvolvimento integral.

O que caracteriza o educador profissional é, na perspetiva de Perrenoud (2002), a capacidade de conceber a sua prática, de modificá-la e aos processos quando necessário para responder a todos os educandos, de desenvolver apetências pela constituição de equipa e pelo desenvolvimento do exercício reflexivo. Estas, e outras competências, constituem-se como fatores determinantes para uma prática que, para além de qualificar a educação, promove a autonomia curricular, constituída através de um percurso exigente de autoavaliação (Roldão, 2001).

A reflexão não segue em todos os momentos a mesma forma, nem utiliza processos uniformes. Essa diversidade espelha por um lado a profusão de circunstâncias e de fatores que impelem à reflexão na vida docente, e por outro reflete a variedade e a complexidade dos processos cognitivo e emocional dos agentes envolvidos (Perrenoud, 2002).

O pensamento do educador estrutura-se através de processos metacognitivos incentivados pelo estudo de tipo acadêmico que constituiu a base da sua formação inicial. Não obstante, neste caso, através da reflexão e a par dos restantes docentes, a influência da prática conduz à construção de conhecimento específico associado à experimentação e orientado para a ação e que, uma vez validado, certifica a sua prática e o valoriza enquanto profissional.

A prática reflexiva exercida sobre as diferentes dimensões da prática pedagógica, referidas nas OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), como observar, planear, avaliar e comunicar, pode ser o suporte da ação educativa na educação de infância por representar a ligação entre a prática e a teoria que a deve sustentar. Assim a reflexão, fator promotor da transformação pessoal e profissional, constitui-se como instrumento de melhoria do exercício profissional.

A competência do docente em descrever, analisar e avaliar, tem como finalidade a compreensão e a reformulação de todas as dimensões do ato educativo do qual é responsável. Flores e Simão (2009) referem que, se o objetivo é o de que o trabalho de reflexão e investigação resulte na “monitorização sistemática da prática pedagógica” (p. 198) aquele deve resultar de um trabalho conjunto, colaborativo e o mais horizontal possível em todos os momentos. Pela prática de reflexão partilhada, o educador atinge o crescimento intra e interpessoal e desenvolve dessa forma competências para promover uma cultura colaborativa no seu contexto de trabalho e qualificar a sua prática pedagógica.

6.3. Da reflexão entre pares pedagógicos à construção da profissionalidade

Uma maior compreensão sobre o potencial formativo da supervisão pedagógica, mormente da reflexão docente, é importante para dar cumprimento à (re) construção do sentido atribuído à profissionalidade docente. Nóvoa (1999) defende que é um desafio transformar a docência numa profissão do conhecimento, capaz de aproveitar as oportunidades e abrir-se à comunidade através da capacidade reflexiva e da atitude colaborativa.

Nessa perspetiva, é pedido à (auto) supervisão que estabeleça um diálogo promotor de desenvolvimento profissional em todas as fases da educação e do ensino, abrindo por isso “um campo de possibilidades” (Vieira & Moreira, 2011) na construção de ambientes eficazes de auto e heteroavaliação que, comprometidos com a colaboração e a partilha, questionam o planeamento, a ação e a pós-ação com vista a melhorá-la (Alarcão & Tavares, 2003; Oliveira-Formosinho, 2002b).

O educador tem uma atividade que assenta num conhecimento singular, suportado pela inter-relação. O seu conhecimento e a sua técnica sofrem constantes evoluções. Para poder atualizar-se e refletir sobre as opções a realizar, necessita da (auto) supervisão para regular de forma crítica a sua atuação. Pode assim conferir a si próprio, e ao contexto onde exerce, um papel transformador num potencial desejado de educação de qualidade.

Para os educadores de infância a prática pedagógica, como centro da sua atuação, “integra intencionalidades múltiplas: ser, estar, pertencer, participar” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 11) mas é também o espaço onde diversos fatores como o conhecimento académico, a cultura, a pessoa, o ser emocional e social do educador, exercem influência no seu desempenho, pelo que é fundamental que aquela prática seja objeto de reflexão, balizada pelos conhecimentos científico-pedagógicos que permitam àquele profissional realizar as escolhas facilitadoras de interações pedagógicas no intuito de instituir as aprendizagens significativas para as crianças.

A pedagogia em colaboração vê o cerne da sua atuação no papel reflexivo do docente, que encontra na esfera do diálogo a oportunidade de análise crítica e de reformulação da sua prática pedagógica. Essa tarefa é, no caso dos pares pedagógicos da educação de infância da rede pública da Região Autónoma da Madeira, o garante de uma ação convergente no desempenho destes profissionais.

Abordando a colaboração em educação, Roldão (2007), refere que “as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (p. 26). Não basta agrupar os educadores e pretender que esse facto seja suficiente para conseguir um trabalho colaborativo. Antes, e para cumprir o objetivo de trabalho de equipa, é preciso considerar a repercussão das estratégias de auto-supervisão, em particular a reflexão partilhada do trabalho dos pares pedagógicos na constituição de uma ação concertada de onde resulte uma oportunidade real de aprendizagem para as crianças, de cuja educação são corresponsáveis.

Para a construção de um texto, guia de atuação, e para o acerto quanto à linguagem conceptual que orientará o seu trabalho, os educadores a trabalharem em equipa (designados pares pedagógicos) necessitam definir o seu entendimento quanto ao quadro de referência que apoiará o seu trabalho. Em primeira instância, pelo respeito dos referenciais normativos que balizam a sua atuação e, em segundo plano, através dos referenciais pedagógicos e para a avaliação que organizam o quotidiano do pré-escolar e estão na base dos processos de reflexão e monitorização sobre o pensar e o agir da prática pedagógica.

Perceber o impacto destas ações de atuação profissional nas mudanças das práticas de ensino passa por perceber “o processo mediante o qual os professores crescem profissionalmente” (Marcelo, 2009, p. 16). Aí, as dimensões da reflexão partilhada, num contexto de trabalho colaborativo, podem desempenhar um importante papel, associado à promoção do conhecimento profissional e à melhor eficácia do desempenho docente (Roldão, 2007). Com implicações desejáveis no desenvolvimento infantil, esta tarefa de reflexão partilhada poderá trazer na sua esteira uma afirmação profissional que consolide e traga visibilidade à profissionalidade dos educadores de infância.

CAPÍTULO III – DAS OPÇÕES AOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. Enquadramento do estudo

Este estudo enquadra-se na área da supervisão pedagógica em que a prática de reflexão docente partilhada serve de base ao diálogo entre as educadoras que constituem os pares pedagógicos. É um campo em que a prática e as concepções expressas nas entrevistas e nas reuniões de reflexão são alvo de análise e reflexão por parte de uma colega, também ela educadora de infância, e que neste estudo assumiu o papel de educadora investigadora. Partimos do conhecimento da realidade do contexto educativo para criar a oportunidade de realizar uma investigação que confrontasse as concepções, crenças e representações das educadoras, participantes no estudo, com a sua prática reflexiva, na persecução da procura de sentido para essa atividade.

O paradigma do desenvolvimento profissional dos professores, e em particular o papel da reflexão na formação dos docentes, são temas que têm sido objeto de estudo por parte de diversas áreas de investigação, e mais recentemente pelas ciências da educação. Os estudos realizados sobre as pessoas e as suas profissões têm sido, de um modo geral, sustentados por metodologias que se inserem no seio das abordagens qualitativas. Em virtude de o objeto da nossa investigação corresponder a uma realidade intrinsecamente complexa, cuja compreensão não nos pareceu compaginável com estudos quantitativos, optámos nesta pesquisa por uma escolha metodológica desse teor.

2. Quadro metodológico

O quadro metodológico deste trabalho integra-se no âmbito dos paradigmas de investigação de natureza qualitativa. A opção por uma investigação do tipo qualitativo prende-se, entre outras razões, pelo facto do percurso, o rumo, não se encontrar detalhadamente definido à partida, tal como referem Bogdan e Bliklen (1994):

Na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo como viajante que não planeia, do que com aquele que o fez meticulosamente (...) Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o meio ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa. (...) É o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado (p. 83).

A metodologia da investigação está associada ao paradigma interpretativo. Esta é, segundo Esteves (2008), uma abordagem adequada ao estudo dos fenómenos educativos, porquanto se refere à investigação num determinado contexto específico, complexo e único e em cujo resultado se procura a compreensão, com a apresentação final do tipo descritivo. Como referem Bogdan e Biklen (1994), na investigação do tipo qualitativo a observação do ambiente natural é fundamental, pois é de onde se extraem os dados para estudo, em articulação com o papel interpretativo do investigador que através da sua capacidade de questionar, de pensar e de objetivar se torna o principal instrumento da pesquisa (Sousa, 2005).

Esta opção metodológica foi pensada de forma intencional por priorizar as técnicas interpretativas que procuram validar interpretações e dar significado aos fenómenos e processos que ocorrem de modo natural no mundo social (Bardin 2010). Neste caso, o objeto de estudo é a realidade específica da prática das educadoras, a trabalhar em salas de pré-escolar, em que a análise e interpretação dos aspetos da ação profissional não é mensurável de forma clara e imediata.

Neste trabalho, realizado em duas escolas básicas de 1ºciclo com educação pré-escolar, os estabelecimentos de ensino são considerados como contextos naturais, únicos e complexos onde “os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe” (Stake, 2009, p. 53), através de uma metodologia de pesquisa em que “tratam a singularidade dos casos e contextos individuais como importantes para a compreensão” (idem, p. 55). Com esta linha metodológica procurámos realizar, através da observação da prática reflexiva e de entrevistas semiestruturadas, a recolha de dados qualitativos que nos permitissem a compreensão, na fase de análise e tratamento, de um aspeto particular da realidade deste contexto educativo, *i.e.*, a avaliação do trabalho pedagógico realizado através do processo de reflexão partilhada entre educadores em situação de corresponsabilidade educativa, e dos contributos da mesma no desenvolvimento da profissionalidade desses mesmos docentes.

3. Considerações éticas

Neste trabalho de investigação, ao assumirmos o papel principal na recolha e interpretação dos dados, tivemos particular cuidado quanto à postura que tivemos no campo de trabalho, e procurámos interferir no mínimo, seguindo as orientações de Bogdan e Blinken (1994):

(...) os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência (p. 68).

Paralelamente, assumimos todas as responsabilidades éticas, morais e de rigor que devem reger os trabalhos de investigação científica. Procurámos garantir deste modo, seguindo orientações de Sousa (2005), que preservámos os cuidados inerentes ao tratamento das relações humanas com todos os intervenientes da investigação. Outrossim, assegurámos os procedimentos de confidencialidade sobre todas as informações recolhidas, protegendo a devida liberdade de escusa de participação dos sujeitos envolvidos em todas as etapas de estudo.

4. Participantes no estudo

A seleção dos sujeitos participantes no estudo não foi aleatória, mas constituiu-se antes por conveniência da nossa investigação, mormente através do conhecimento prévio que detínhamos dos sujeitos e da disponibilidade demonstrada por estas profissionais em participarem no trabalho. Foram assim convidadas quatro educadoras de infância a trabalhar em equipas pedagógicas, cumprindo os seguintes dois critérios, *scilicet*: educadoras com uma experiência profissional expressiva e pares pedagógicos com trabalho conjunto de há pelo menos cinco anos consecutivos de forma a garantirem um trabalho de equipa continuado.

As quatro educadoras estão a exercer funções em duas escolas EB1/PE do concelho do Funchal. Estes dois grupos diferem quanto ao número de anos de trabalho conjunto, sendo num caso o quinto ano de parceria pedagógica, conquanto no outro caso essa parceria se mantenha há doze anos.

A cada educadora participante atribuímos um código, respeitando o compromisso de sigilo assumido. Para facilitar a compreensão, mantivemos o mesmo código para identificar cada uma das educadoras constituintes dos pares pedagógicos.

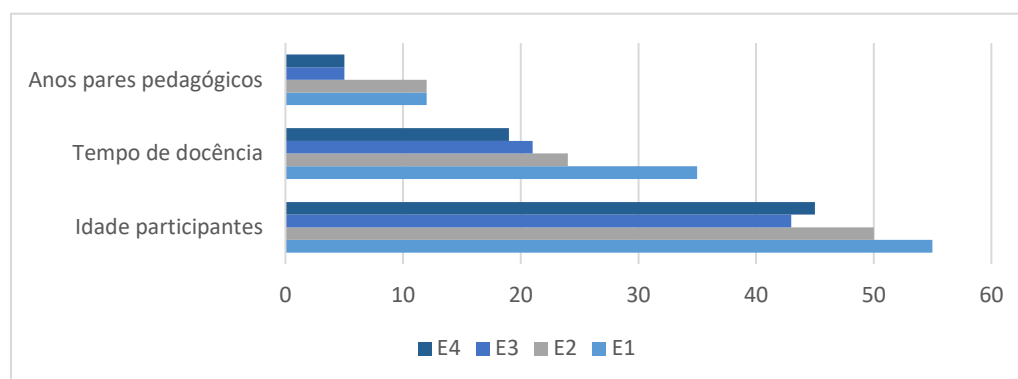
Tendo em vista uma codificação intuitiva dos participantes, denominámos cada educadora pela letra E seguida da numeração de 1 a 4. Para a atribuição do código dos pares pedagógicos, consignámos as letras A e B que correspondem respetivamente às educadoras E1, E2 e as educadoras E3 e E4.

Para podermos fazer uma leitura e termos a caracterização sintetizada dos dados referentes às educadoras participantes no estudo, procedemos à elaboração de um quadro com a informação recolhida e considerada pertinente para esta investigação. Para uma maior facilidade de leitura, agrupámos as três categorias (anos de trabalho enquanto pares pedagógicos, tempo de docência e idade) em uma distribuição visual através do gráfico n.º 1.

Quadro 6 - Dados das educadoras participantes no estudo

Educadoras	Idade	Nº. de anos docência	Habilitações académicas	Nº de anos de trabalho nesta equipa
E1	55	35	Mestrado	12
E2	50	24	Licenciatura	12
E3	43	21	Licenciatura	5
E4	45	19	Pós-graduação	5

Gráfico 1 - Distribuição dados da caracterização das participantes ao estudo



Pudemos inferir a partir do quadro nº 6 com distribuição no gráfico nº 1 que as educadoras participantes ao estudo se caracterizam por reunirem os critérios que pretendíamos para esta investigação, observámos que possuem uma média de idades de 48 anos e têm uma experiência profissional que ronda os 25 anos. Quanto ao conhecimento e exercício com o mesmo par pedagógico, verificámos que ambas as equipas têm continuidade de funções com a mesma colega por períodos de cinco e doze anos consecutivos, o que representa a garantia de um trabalho de equipa com longa

duração e torna expectável que nesta fase já tenham sido ultrapassados os trâmites e ajustes necessários para o acerto de uma relação profissional.

5. Procedimentos de Investigação

Demos início ao trabalho empírico através da elaboração dos protocolos para as autorizações ao estudo e aos respetivos procedimentos junto dos órgãos competentes. Passámos à investigação no campo de trabalho logo após terem sido recebidas as autorizações da Secretaria Regional da Educação (em anexo I) da Direção das escolas, permissão disponibilizada através de reuniões agendadas com os respetivos diretores. A permissão das educadoras participantes foi obtida através das reuniões de esclarecimento e da assinatura de protocolo de consentimento para o estudo (em anexo II).

Todos os participantes foram esclarecidos acerca dos objetivos e das etapas da investigação, manifestando a sua concordância. Ficaram assim concluídos todos os trâmites para a autorização do estudo. Para tal foram realizadas quatro reuniões preparatórias de esclarecimento e pedidos de autorização e de colaboração, duas em cada escola, sendo uma com o diretor e outra com cada um dos pares pedagógicos. A metodologia de observação constituiu-se pela construção do protocolo de observação (*vide* apêndice A) e pela posterior observação de duas reuniões de cada um dos pares pedagógicos, num total de quatro, com o registo gravado do discurso dos participantes. Paralelamente, foi elaborado o guião da entrevista (*vide* apêndice B) e realizaram-se as quatro entrevistas individuais às educadoras participantes sobre a temática em estudo.

A nossa recolha de dados decorreu entre março e junho de 2016. Todo o processo teve lugar no período em que as participantes se encontravam em horário não-letivo: as entrevistas e a observação das reuniões, tiveram lugar em local, dia e hora escolhidos pelas educadoras participantes e foram previamente combinados com elas. Posteriormente e após a realização das entrevistas e reuniões, procedemos ao trabalho de transcrição do material gravado que passou para o registo escrito sob a forma de transcrição integral e que resultou a obtenção de oito textos (apêndices C e D).

Entre esta data e a posterior fase de análise de conteúdo sobre os dados obtidos, decorreu um lapso de tempo significativamente vasto. Este facto prendeu-se com um impedimento de força maior por parte da investigadora pelo que não pudemos prosseguir com os trabalhos iniciados. Esta situação conduziu a uma descontinuidade indesejável,

acrescentando à equação da conclusão dos trabalhos uma outra problemática que diz respeito à introdução de mudanças normativas na regulamentação para a educação de infância. Durante este período foi homologado e publicado o novo documento sobre as Orientações Curriculares para a Educação de Infância, Despacho nº 9180/ 2016, facto que, após a devida ponderação, decidimos não dever ser tido em consideração para este estudo na apreciação dos resultados, atendendo a que a fundamentação e a recolha de dados foi realizada tendo como base o documento Despacho nº 5220/97, que lhe serviu de âncora.

Assim que foi possível demos prossecução aos trabalhos iniciados com a realização das tarefas de análise e tratamento dos dados e a apresentação dos resultados obtidos.

6. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados

Para uma escolha que se adequasse aos objetivos desta investigação, procurámos utilizar os instrumentos que melhor respondessem às características de um estudo de tipo qualitativo com paradigma interpretativo. Para a recolha de dados que se encontram presentes no ambiente natural, *i.e.*, a prática de educação em duas escolas EB1/PE, optámos por técnicas que nos permitissem recolher de uma forma direta a informação. Para este efeito, escolhemos a observação e a entrevista. Outrossim, tivemos a necessidade de recorrer a uma análise documental que esclarecesse os normativos que enquadram a prática pedagógica em estudo.

6.1. Observação

A capacidade de observação é, segundo Estrela (1994), uma faculdade essencial para a compreensão de uma realidade complexa como é a da educação. De forma a intervir adequadamente no contexto educativo e escolar, o investigador deverá ser capaz de interrogar, observar e encontrar as diferentes perspetivas que enquadrem as questões que se colocam ao estudo.

Como método de estudo pode catalogar-se a *observação* em investigação como *natural* quando se inteira, sem interferência, do que existe; *informal* quando o objetivo é o de conhecer determinados aspetos de uma situação; *deliberada* quando tem o propósito de observar situações concretas previamente definidas e *sistemizada* quando visa responder a questões específicas. Pode também classificar-se a observação em função de critérios, tais como: participação do observador, variando aqui entre *participante* e *não*

participante; quanto à sua organização entre *simples* e *estruturada*; quanto aos procedimentos, *sistematizados* ou *não-sistematizada*; quanto ao número de observadores, *individual* ou de *equipa*; e segundo o contexto, *laboratorial* ou em *campo* (Sousa, 2005).

A observação como procedimento científico é uma técnica fundamental para o trabalho de pesquisa (Estrela, 1994), e imprescindível no caso de estudos em educação como este. O recurso à observação natural que utilizámos nesta pesquisa revelou-se como uma importante fonte de recolha de dados, uma vez que não alterámos a espontaneidade do ambiente investigado. No que concerne à atitude que adotámos nesta investigação, conforme foi referido anteriormente, pautámo-nos pelo distanciamento, pois embora estivéssemos presentes nas reuniões, não desempenhámos qualquer papel ativo no decurso das mesmas. No âmbito deste estudo, a concretização da observação realizou-se para cada um dos pares pedagógicos através de duas reuniões de reflexão partilhada, definidas e agendadas pelas educadoras de infância participantes no estudo.

Os momentos de observação realizada, *i.e.*, as quatro reuniões de reflexão partilhada dos pares pedagógicos em estudo, decorreram em período da componente não-letiva das educadoras, e tiveram lugar em horário e local de escolhido por elas. As quatro reuniões de reflexão partilhada foram gravadas e transcritas na íntegra e os textos obtidos foram analisados através da técnica de análise de conteúdo.

6.2. Análise documental

Utilizámos como fonte de recolha de dados os documentos legais considerados pertinentes ao estudo. Consultámos a legislação de suporte à orientação do trabalho e das competências do educador de infância, um instrumento que proporciona o esclarecimento e situa a problemática num âmbito mais alargado através da consulta das opções normativas que suportam as orientações e diretrizes por que se rege a profissão do educador de infância.

6.3. Entrevistas

A nossa escolha de entrevistas como instrumento de recolha de dados prendeu-se com o facto de estas permitirem, através da voz dos participantes, o acesso a uma diversidade e a uma riqueza de elementos que só a transcrição da perspetiva dos respondentes permite recolher. As entrevistas facilitam, conforme referem Bogdan e Biklen (1994, p. 108), “recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo”.

Com as entrevistas pretendemos compreender os processos analíticos que esclarecem a reflexão partilhada da prática pedagógica no trabalho colaborativo das equipas pedagógicas na educação de infância, bem como esclarecer as conceções que as educadoras participantes têm sobre a importância do papel que a reflexão representa numa educação que se pretende de qualidade e em virtude disso é elemento potenciador da construção da profissionalidade.

Realizámos a escolha de entrevistas semiestruturadas para esta pesquisa por facilitarem com questões abertas a liberdade de resposta das inquiridas, para isso elaborámos um guião com questões muito gerais centradas nos tópicos em estudo, conquanto procurámos respeitar a expressão livre das entrevistadas, ao deixarmos falar e responder na forma que desejassem. Foi uma estratégia que serviu o objetivo de obter alguns pontos de vista diferentes entre as diversas participantes, dando simultaneamente espaço para a singularidade de opinião de cada uma.

O guião da entrevista

O guião da entrevista foi composto por quatro blocos (*vide* quadro nº 20 do apêndice B) que correspondem às temáticas em estudo. Realizámos as entrevistas individuais às quatro participantes no estudo, com uma duração variável entre trinta a quarenta minutos e tiveram lugar em espaços disponíveis e desocupados nas escolas das entrevistadas. As entrevistas decorreram em horários escolhidos por elas e desenrolaram-se num clima calmo e propício à conversa, em que as questões abordadas deram espaço à livre expressão das entrevistadas. Na presente investigação, esta abordagem de questionamento sugerido por Bento (2015), permitiu-nos o acesso a um campo mais alargado de apreciação, pela forma livre como as participantes expressaram as opiniões sobre si próprias e em particular sobre a sua atuação profissional.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Os textos daí resultantes foram alvo de análise de conteúdo para tratamento de dados.

7. Análise e interpretação de dados

Após a recolha dos dados, é fundamental percebermos como estes devem ser trabalhados para que se clarifique e analise o problema em estudo. Desta maneira, partimos do quadro teórico que nos esclareceu os pressupostos da pesquisa, assim pudemos extrair informação pertinente para guiar o trabalho desenvolvido nesta etapa.

Seguimos pois a orientação de Bardin (2010) e escolhemos a análise de conteúdo, técnica que nos permitiu compreender os dados recolhidos através de procedimentos específicos, definidos pelo autor como as etapas que devem ser seguidas para obter os resultados pretendidos, a saber: a) *pré-análise* que consiste no conhecimento prévio do conteúdo; b) a *exploração da documentação* que permite após o conhecimento do conteúdo proceder à distinção das características pertinentes aí contidas; c) a *categorização* que permite o agrupamento segundo critérios definidos *a priori*; e d) o *tratamento de dados, inferência e interpretação* que permite realizar, através da normalização de dados, a comparação e descrição dos mesmos com vista à sua interpretação. O processo é concluído quando, após a confrontação com os quadros de referência teórica, se pode dar significação à pesquisa realizada.

O agrupamento de dados pertinentes assentou, conforme referimos anteriormente, numa dinâmica de subsequentes leituras dos textos iniciais, com o propósito de inicialmente compreendermos e posteriormente identificarmos os diversos núcleos de significado que dão corpo à comunicação das educadoras participantes. Segundo Alarcão e Tavares (2003), assim que “o observador acaba a sua tarefa de observação, tem consigo um conjunto de dados que precisa de ordenar e analisar” (p. 92). No estudo do tipo qualitativo, os autores sugerem como metodologia que o tratamento seja realizado no sentido de perceber quais os “acontecimentos observáveis que, ainda que únicos, se destaquem pela sua importância” (idem, pp. 93-94).

Desta forma, o tratamento de dados na nossa investigação do tipo qualitativo exigiu que fizéssemos uma leitura cuidada dos dados recolhidos, de tal forma que foi possível salientarmos aquilo que entendemos como pertinente e significativo para a comparação. Utilizamos os procedimentos sugeridos pelos autores, “destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, forma de os sujeitos pensarem e acontecimentos, estas palavras ou frases *são categorias de codificação* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221). Para a realização desta investigação privilegiámos a técnica de análise de conteúdo para o tratamento de dados: a transcrição das reuniões e a transcrição das entrevistas.

Sobre esta técnica Yin (2003), refere que o investigador não tem receitas nem fórmulas, mas uma *estratégia analítica geral* (p. 139). Refere a propósito que a análise de conteúdo utilizada para interpretação de textos pode ver-se largamente facilitada nesta era em que o uso dos computadores se encontra tão difundido. Sugere que, através de ferramentas informáticas, o uso de palavras e padrões de frequência possam permitir fazer

asserções que ajudem no esclarecimento dos acontecimentos reais. Neste estudo, na etapa de tratamento de dados, a técnica de recorte de sentido permitiu-nos definir e agrupar as referências pertinentes segundo as matrizes definidas e apresentadas nos quadros 7 e 8 respetivamente dos pontos 7.1.1. e 7.1.2. deste capítulo. Posteriormente recorreremos à utilização do *software* de análise de conteúdo, designado *webQDA*, para os procedimentos de tratamento dos dados. Desta forma, importámos os registos de recortes de sentido já encontrados para o parâmetro de codificação do *software*, no designado “Código árvore”, que é definido por ser um processo de categorização interdependente. Este *software* facultou a oportunidade de estabelecermos algumas contagens das referências codificadas e posterior tratamento de resultados com operações estatísticas simples através da apresentação em gráficos.

Para o efeito de apresentação dos dados em quadros, optámos por codificar os registos que resultaram da análise de dados, catalogando-os em dois grupos: i) os relativos aos sujeitos participantes e ii) os relativos às incidências encontradas. Desta forma, fizemos constar no quadro as seguintes designações: UE, designada *unidade de enumeração*, que engloba a informação sobre quais e quantas vezes as educadoras produziram informação sobre um determinado indicador; e UR, designada *unidade de referência*, que contabiliza a totalidade de registos encontrados para cada um dos indicadores.

Stake (2009) dá ênfase ao papel desempenhado pela compreensão do investigador na construção de um relatório final em que será passado para ao papel a versão do entendimento dessa interpretação. Segundo o autor, de todos os papéis desempenhados pelo investigador, o mais importante é o de intérprete da construção humana do conhecimento. Durante o trabalho da investigação, segundo o autor, este não fica compartimentado por etapas estanques: as fases de observação-descrição e análise não são lineares. Compete ao investigador, através da observação estruturada, realizar a obtenção de dados pertinentes e suficientes para uma descrição satisfatória na fase final. A forma como apresentámos os dados desta investigação de tipo qualitativo foi realizada através de um texto descritivo e interpretativo em que procurámos esclarecer as questões de investigação através da visão da investigadora baseada nos resultados obtidos.

Os teóricos da temática da investigação científica referem que, para que esta tenha crédito, a interpretação deve seguir protocolos de triangulação. No caso deste estudo tomámos a seguinte opção: na etapa de tratamento de dados efetuámos o cruzamento da

informação a partir de várias fontes: análise documental, observações e entrevistas. O cruzamento partiu outrossim do confronto das diferentes perspetivas dos participantes desta última fonte, numa procura de concordância ou dissonância de discurso.

7.1. Formulação das categorias em análise

As categorias de análise podem ser definidas *a priori*, *a posteriori* ou através de um processo misto, em procedimentos designados por Esteves (2008) como fechados, abertos ou exploratórios. No presente estudo optámos, no caso das entrevistas, por realizar uma análise de definição de categorias mista, uma vez que já existia um guião de entrevista semiestruturado, mas com questões amplas, pelo que tivemos necessidade de reformular as categorias através dos assuntos que nos foram surgindo na leitura. No caso das reuniões de reflexão partilhada, os temas abordados não foram do nosso conhecimento prévio pelo que tivemos necessidade de proceder a uma análise gradual dos assuntos abordados, compreendendo-os na sua totalidade e sintetizando-os para uma posterior categorização a partir de um quadro de referência previamente escolhido, cuja fundamentação teórica está explicitada no nosso capítulo II, que são as OCEPE (1997). Realizámos esta tarefa com o devido cuidado em operações sucessivas para que a categorização, etapa fundamental na análise de conteúdo como refere Bardin (2008), fosse fiel ao discurso das educadoras.

No percurso de categorização de todas as fontes, após a transcrição das entrevistas e reuniões, a fim de avançarmos para a etapa seguinte tivemos necessidade de utilizar a técnica de recorte de sentido que resulta na seleção consecutiva das frases, cada vez menos extensas, mas que nos permitiram desvendar o âmago do sentido de cada afirmação (Bardin, 2010), e cuja presença pode por si só ter significação para o objetivo pretendido apontando para um indicador. Para este procedimento realizámos numa primeira fase uma leitura flutuante, seguida depois de outras mais ordenadas e organizadas que nos permitiram numa triagem sucessiva compreender e interpretar dos dados, e fazermos assim a seleção das subcategorias emergentes do discurso das educadoras quanto aos assuntos tratados.

Para dar procedimento à análise dos dados em estudo, construímos duas matrizes, a saber: i) uma para a codificação das entrevistas; ii) outra para a codificação das reuniões de reflexão partilhada.

7.1.1. Categorização das entrevistas

Quadro 7 - Matriz de Categorias e subcategorias de análise das entrevistas

Tema	Categorias	Subcategorias
Profissionalidade na Educação de infância	Concepções das educadoras sobre a construção da profissionalidade	Papel da formação inicial
		Papel do contexto
		Papel da experiência
		Papel da especificidade da profissão
		Papel do reconhecimento social
Trabalho colaborativo	Concepções das educadoras sobre o trabalho das equipas pedagógicas	Constituição das equipas
		Objetivos
		Requisitos
		Imperativo à profissão
		Vantagens
		Constrangimentos
Prática reflexiva partilhada	Desenvolvimento do processo reflexivo	Frequência
		Objeto da ação reflexiva
		Estratégias
	Concepções das educadoras	Valorização da atuação com intencionalidade educativa
		Superação da ação educativa
		Condição ao exercício da profissão
		Atitudes facilitadoras
		Vantagens da reflexão partilhada
		Obstáculos
	Impacto da Reflexão partilhada	Na ação educativa
		No desenvolvimento profissional

Após o processo de codificação e categorização dos recortes de texto obtidos, redefinimos quatro categorias que nos serviram para organizar e agrupar as quatro entrevistas de modo a proporcionar-nos uma leitura mais esclarecedora dos dados. No quadro número sete, acima reproduzido, apresentamos a matriz com as categorias e subcategorias de análises formuladas e que nos serviram de base para o tratamento dos dados das respetivas entrevistas.

7.1.2. Categorização das reuniões

Quadro 8 - Matriz de categorias e subcategorias das reuniões de reflexão partilhada

Tema	Categorias	Subcategorias
Ação das educadoras de infância	Planeamento da ação educativa	Organização do ambiente educativo
		Temas e atividades educativas
	Avaliação	Ambiente educativo
		Desenvolvimento das crianças
	Articulação e participação	Relação na equipa pedagógica
		Relação com a família
		Relação com outros atores
Pensamento ético e deontológico	Considerações educativas	Cumprir na ação prática finalidades e fundamentos das OCEPE
	Considerações éticas	Respeito pela criança e sua família
	Considerações deontológicas	Cumprir deveres e responsabilidades

Relativamente às reuniões de reflexão partilhada em que está explícita a ação pedagógica das educadoras de infância, centrada na intencionalidade educativa, fomos buscar, conforme já referido, a conceção das categorias às OCEPE (1997) por representarem o referencial importante para a organização e monitorização da prática pedagógica. Nesta lógica, adaptámos para este estudo alguns dos parâmetros de

intervenção profissional que extraímos do conteúdo das reuniões porquanto se configurem como objeto da reflexão dos intervenientes no estudo. Apresentámos em cima (quadro nº 8) a matriz com a definição das categorias e subcategorias organizadas que nos serviram de suporte para a análise das reuniões de reflexão partilhada.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Descrito o quadro conceptual que enforma a presente pesquisa através da descrição dos procedimentos metodológicos adotados e das questões orientadoras, cabe neste capítulo apresentarmos e analisarmos os dados revelados evidenciados ao longo do processo. Damos procedimento à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos. Para efeito da apresentação, concentramos este processo na elaboração de quadros e respetivos gráficos de resumo que identificam o agrupamento dos registos nas categorias e subcategorias sobre cada uma das temáticas em estudo. Procedemos em seguida à análise e interpretação de cada um dos quadros que sintetizam os dados sobre os temas abordados.

Com o objetivo de responder às questões que orientaram a realização deste estudo, procurámos colocar em evidência as aceções manifestas pelos educadores entrevistados sobre cada uma das temáticas e as conceções reveladas quanto às interações que a elas subjazem. Foram por nós gerados quadros concetuais sobre: a) a profissionalidade docente; b) o trabalho colaborativo, na vertente da constituição das equipas pedagógicas; c) a conceção e desenvolvimento da reflexão partilhada; e d) o valor atribuído a essa prática no desenvolvimento da sua profissionalidade docente.

1. Resultados da análise das entrevistas

1.1. A profissionalidade dos educadores de infância

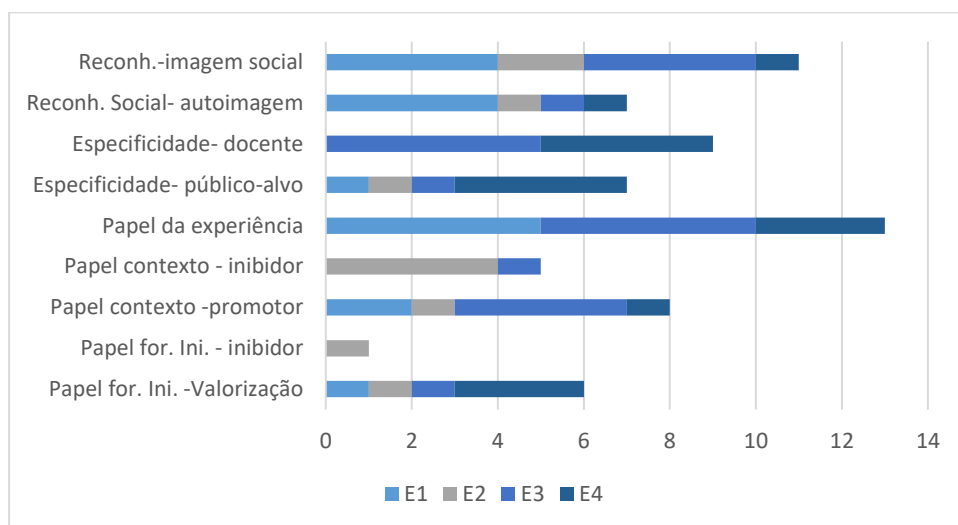
Neste primeiro tema da profissionalidade na educação de infância, observámos no discurso das participantes ao estudo uma categoria referente às conceções das educadoras de infância no que concerne a construção da sua profissionalidade. Subdividimo-la em cinco subcategorias, *scilicet*: i) papel da formação inicial, ii) papel do contexto, iii) papel da experiência, iv) papel da especificidade da profissão, e v) papel do reconhecimento social.

Disponibilizamos de maneira discriminada estas subcategorias e respetivos indicadores no quadro n.º 9, bem como a distribuição destes dados em esquema visual (gráfico n.º 2), que em seguida reproduzimos.

Quadro 9 - Concepções das educadoras sobre a construção da sua profissionalidade

Subcategoria	Indicadores	UE	UR
Papel da formação inicial	Valorização desta etapa no discurso das educadoras	E1 (1); E2 (1); E3 (1); E4 (3)	7
	Representa limitações à profissionalidade	E2 (1)	1
Papel do Contexto	Factor promotor de desenvolvimento profissional	E1 (2); E2 (1); E3 (4); E4 (1)	8
	Factor inibidor de desenvolvimento profissional	E2 (4); E3 (1)	5
Papel da experiência	A experiência desenvolve competências para melhorar o desempenho	E1 (5); E3 (5); E4 (3)	13
Papel da especificidade da profissão	Definido pelas características do público alvo	E1 (1); E2 (1); E3 (1); E4 (4)	7
	Definido pelas características da docência	E3 (4); E4 (5)	9
Papel do reconhecimento social	Percepção sobre a imagem da própria profissão	E1 (4); E2 (1); E3 (1); E4 (1)	7
	Percepção sobre a imagem social da profissão	E1 (4); E2 (2); E3 (4); E4 (1)	11

Gráfico 2 - Distribuição de dados do quadro nº 9



Uma vez esquematizadas as referências apuradas no quadro nº 9 e apresentadas no gráfico nº 2, podemos inferir que as diversas subcategorias referidas por diferentes entrevistadas são representativas para a constituição do conceito de profissionalidade das educadoras de infância.

A subcategoria *papel do reconhecimento social*, com dezoito registos, revela-se na perspetiva das educadoras participantes no estudo como condição prevalecente para a constituição da profissionalidade. Na subcategoria *papel da especificidade* desta profissão, associando os registos do indicador público-alvo àqueles que caracterizam o *papel do docente* na educação de infância, o valor obtido de 16 registos coloca-a como a segunda subcategoria com maior número de incidências.

Parece-nos que este resultado pode dar corpo à ideia de que a profissionalidade do educador tem espelhado na sua matriz, como característica marcante, o papel do reconhecimento social e a especificidade da sua profissão. Destacando-se desta forma, por conterem um número elevado de referências (18 e 16 respetivamente), seguem-se com número expressivo de registos as subcategorias do papel desempenhado pela *experiência*, pela *formação inicial* e ainda do *contexto*.

Sobre esta temática - a constituição da profissionalidade docente – interessa-nos referir em paralelo com as afirmações das participantes, a tese defendida por Nóvoa (1995) em que aquela se edifica num processo tripartido, consolidando três importantes características: a adesão, a ação e a autoconsciência.

Explicitamos este percurso através das palavras das entrevistadas, no ponto de partida da adesão referem a vontade de ser educadoras de infância, “tirei educadores de infância (...) foi por convicção” (E2). Depois é mencionado o peso da experiência na consolidação da ação pedagógica, estruturada e fundamentada em saberes específicos, tal como refere E4, “...a experiência e o trabalho ao longo dos anos, as formações e o estar de espírito aberto para as várias formas de trabalhar e a própria experiência das colegas.” Por fim, é indicada a autoconsciência na incrementação de mecanismos contínuos de reflexão sobre a prática profissional: “...a nossa reflexão em conjunto norteia os nossos passos em equipa, ajuda-nos a caminhar, sabendo onde vamos chegar.” (E1).

A profissionalidade na educação de infância, como toda a docência, está associada a um percurso pessoal e profissional, espaço de construção do saber e do saber ser dentro da profissão, Nóvoa (1999). Quanto à conceção desse processo por parte das educadoras,

verificamos que demonstram opiniões concordantes quanto à valorização do papel desempenhado pela formação inicial, aludindo à relevância desta nos seus percursos: “...tirar o curso foi uma fase muito importante”, (E4), “...já começando pela formação inicial...”, (E1) e “...eu tive oportunidade de mudar e não quis”,(E3). Já no que diz respeito à valorização de atitudes pessoais para o desempenho da função, não houve oportunidade de verificar referências sobre o assunto no discurso proferido.

A profissão de educador de infância engloba diversas concepções no que concerne a sua atividade profissional, amiúde como resultado de uma formação ministrada por diversas entidades formativas que são, segundo Cardona (2008), responsáveis pela diversidade de práticas existentes. Esta heterogeneidade está presente, segundo a autora, essencialmente no início da profissão, esbatendo-se com a continuidade do exercício profissional. Na sua comunicação, a educadora E2 indica que a sua formação representou um entrave na constituição da sua profissionalidade: “a minha formação pedagógica é a partir dos três anos”. Salienta a dificuldade encontrada para trabalhar com crianças de idade de creche, porquanto a sua formação não a preparou para isso. É uma razão que aparenta resultar da multiplicidade de oferta que as instituições formativas têm quanto aos conteúdos curriculares dos seus cursos, não havendo uma referência unificada de formação. Esta realidade, associada à diversidade de trajetórias profissionais, tem representado um obstáculo ao reconhecimento e afirmação deste grupo profissional enquanto corpo docente (Cardona,1996).

As entrevistadas referem, quanto à sua imagem profissional, um processo progressivo de mudança: “...já se percorreu algum caminho e esse reconhecimento já vá passando para o primeiro ciclo.” (E1). Revelam ainda como positivo o reconhecimento social que resultou da sua intervenção técnico-profissional, manifesta no discurso de todas as educadoras entrevistadas e que damos aqui como exemplo: “...dizem que na pré as atividades são educativas, que é bom os meninos estarem no pré-escolar.” (E1), “...valorize o nosso profissionalismo, o que fazemos é que mostra como somos e o nosso valor.” (E2). Neste processo consideram outrossim que a identidade profissional se consolida pela valorização social que lhe é atribuída: “...no presente já temos outro comportamento diferente, da parte dos colegas do primeiro ciclo, que nos ouvem e respeitam a nossa opinião nas reuniões e vêm o nosso trabalho como importante.” (E3). Concomitantemente, a educadora E4 afirma que “A profissão da educadora de infância

só se valoriza quando se assume como dando resposta às necessidades das crianças”, salientando a importância que esta vertente atribui à sua profissão.

No cenário onde se desenvolvem as suas práticas, as educadoras aludem à importância do diálogo recíproco entre os contextos e a dinâmica de construção da sua competência e conhecimento: “...adquiri uma experiência que em universidade nenhuma ia ter”, (E2); e “...mudar algumas coisas na minha forma de trabalhar, (...) por partilha de colegas, dentro da sala ou mesmo na escola.”, (E3). Confirma-se aqui a asserção da perspectiva de Oliveira-Formosinho (2000), quando afirma que os contextos de trabalho, revestidos de contributos positivos, representam neste grupo profissional uma influência útil para o bem-estar profissional e para o prestígio da profissão, como foi referido pela educadora E4, “...houve pessoas que me marcaram, (...), que diziam coisas que me faziam sentido, que me faziam eco”.

Falar dos contextos de educação obriga-nos também a referir a repercussão negativa que alguns deles podem representar na construção da profissionalidade docente, na medida em que podem trazer sentimentos negativos para a aceitação da profissão, conforme indica a educadora E2, “Fiquei (...) desmotivada, não fui muito bem aceite na altura, portanto, com as colegas da escola da instituição onde eu fui para trabalhar”.

Enquanto a passagem por um vasto número de experiências socioprofissionais pode acrescentar competência e clarificar a identidade profissional das educadoras, como refere Sarmiento (2002), pode simultaneamente tornar evidente a importância do respeito pelo supremo interesse da criança, demonstrado nas opções da ação educativa que é preocupação presente no discurso das educadoras E1, “...o meu trabalho é com as crianças, (...), tudo tem que ser é em função delas” e E4, “...as crianças também têm sido, na minha vida profissional, um marco muito grande, são o foco do meu trabalho”.

Os processos educativos reconhecem na educação de infância uma marca de especificidade própria. Têm a criança no centro e atendem ao respeito pelas suas características, tais como a vulnerabilidade, a ligação indissociável entre cuidar e educar, a forma holística do desenvolvimento infantil e o carácter iminentemente lúdico da atividade: “...é uma fase em que o brincar está presente e no centro da ação da criança.”, (E4), numa interação alargada em que os pais têm o papel importante de corresponsabilidade, indicado pela educadora E2, “...eu entendo que é fundamental haver uma boa relação escola-família”. Exigências que implicam da parte do educador o

desempenho de um papel abrangente, com particular tónica nas competências sociais e de comunicação. (Oliveira-Formosinho, 2000).

As educadoras de infância enfatizam no seu discurso a defesa de uma especificidade na sua ação pedagógica com as crianças. Manifestam que as características das crianças pequenas necessitam da criação de uma prática que se lhes adeque. Estes são amiúde os elementos constituintes de uma profissão que se constrói à volta de um núcleo distintivo, a relação pedagógica. “Não é uma matéria qualquer que se ensina, chega-se ali e só se ensina (...) o nosso trabalho é muito abrangente”, (E3), “...conseguir estar com as crianças de forma que possamos ajudá-las a crescer e ajudá-las no seu desenvolvimento”, (E4).

Sabemos que ser-se educador não passa apenas por atingir o propósito da aquisição de habilitações específicas para o exercício da profissão. Outrossim é preciso compreender que a construção profissional não se esgota na formação inicial, mas que se consolida e estrutura pela experiência. É, pois, um percurso dinâmico em que o sujeito desempenha um papel primordial, na medida em que partindo da sua individualidade e assumindo o cerne da profissão - a relação pedagógica com as crianças - constrói a sua identidade profissional num leque alargado de funções, valores e atitudes que compõe a heterogeneidade da profissão (Sarmiento, 2009).

1.2. Trabalho colaborativo: formação das equipas de pares pedagógicos

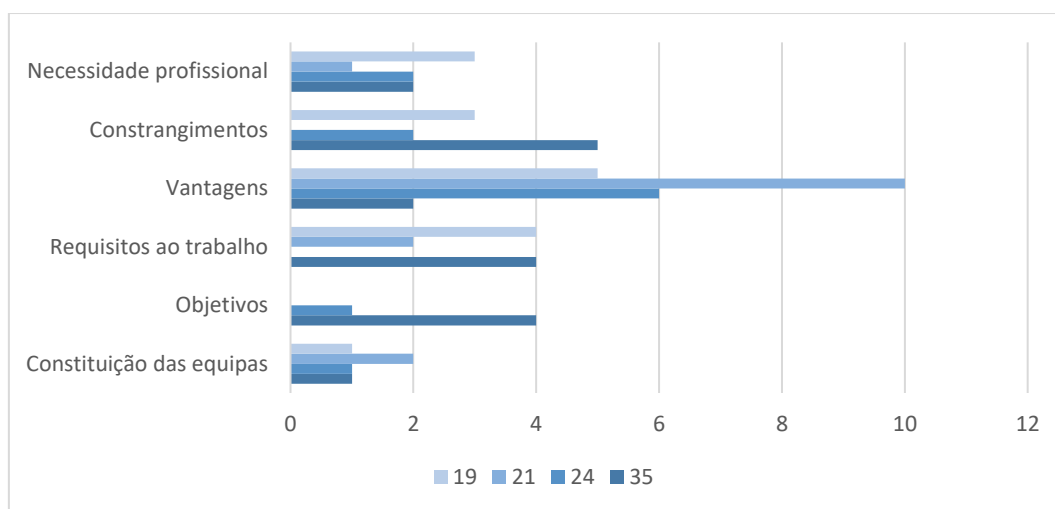
No tema relativo ao trabalho colaborativo observámos, nas afirmações das educadoras entrevistadas, uma categoria prevalecente que designámos *concepções das educadoras sobre o trabalho das equipas pedagógicas*.

Definimos a sua subdivisão em seis subcategorias, atribuímos-lhe as seguintes designações: i) constituição das equipas, ii) objetivos, iii) requisitos, iv) imperativo à profissão, v) vantagens, e vi) constrangimentos. Estão por nós discriminadas, com os seus respetivos indicadores, no quadro nº. 10, e revelamos a distribuição dos dados disponibilizada no gráfico n.º 3.

Quadro 10 - Concepções das educadoras sobre trabalho colaborativo

Subcategoria	Indicadores	UE	UR
Constituição das equipas	Enquanto prática resultante das colocações	E1; E2; E3 (2); E4	5
Objetivos	Fomentar colaboração para cumprir objetivos da ação educativa	E1(2); E2; E3; E4	5
Requisitos	É necessário saber ouvir e dialogar	E1(2); E3; E4(2)	5
	É necessário haver flexibilidade e disponibilidade	E1(2); E3; E4 (2)	5
Imperativo à profissão	Enquanto é exigência para o bom exercício de funções	E1(2); E2; E4 (2)	5
	Enquanto é prática complementar das educadoras	E1; E2; E4	3
	Articulação com o 1º ciclo	E2	1
Vantagens	Cria condições para enriquecer a prática pedagógica	E1; E2 (4); E3 (7); E4 (2)	14
	Facilita a dinâmica de trabalho	E2; E3 (3); E4 (2)	6
	Valoriza o trabalho em equipa alargada	E1; E2; E3	3
Constrangimentos	Falta de diálogo e colaboração	E1 (4); E2(2); E4 (4)	10

Gráfico 3 - Distribuição dos dados do quadro nº 10



A cultura colaborativa presente no trabalho de equipa de pares pedagógicos é relevante no discurso das participantes no estudo, em que todas as entrevistadas referem a necessidade e vantagem encontrada nesta prática, perceptível através de um número de referências elevados, (23 UR), nessa subcategoria.

O trabalho das salas de pré-escolar na dependência da DRE é, na sua maioria, partilhado por duas profissionais que trabalham em turnos de horários justapostos. As educadoras participantes no estudo revelam na totalidade que a sua equipa se constituiu, fundamentalmente, por necessidade uma vez que “...as equipas são formadas pelo resultado dos concursos e pela organização do trabalho nas salas de pré, onde uma educadora trabalha num turno e outra no outro”, (E3). Pese embora se constituam por imposição exterior, revestem-se por sua vez de características próprias de um autêntico trabalho colaborativo porquanto a permanência de muitos anos na mesma equipa é vantajosa, como alude a este respeito a entrevistada E1, “Já nos conhecemos há muitos anos e sabemos como a outra pensa”.

No discurso pedagógico das educadoras, valoriza-se o trabalho colaborativo como fator promotor da sua atividade educativa, merecendo as diversas subcategorias encontradas uma concordância generalizada nas referências que constam no quadro nº 10 e que foram transpostas para o gráfico 3.

Para dar uma resposta articulada à necessidade de educar melhor, o trabalho em equipa, visto como frequente na atualidade na perspetiva de Formosinho e Machado (2009), é importante porque alarga o pensamento pela exposição a outras ideias: “...nós

fazemos quase diariamente com uma pessoa, diferente de nós, que tem outra perspectiva, outras ideias e vai dando achegas e por isso enriquece, eu a ela e ela a mim”, (E4). Trabalhar em equipa é, no discurso das educadoras, facilitador para fazer mais e melhor, “..., no fim o trabalho com duas educadoras torna-se mais rico e mais forte, porque estamos mais confiantes, porque dividimos a responsabilidade do que fazemos e das avaliações das crianças”, (E3). Não representa, porém, a negação dos momentos de trabalho individual, como refere a educadora E3, “...são duas pessoas, ambas profissionais, a pensar, a trocar ideias, a partilhar experiências, a partilharem trabalhos, no fundo, dividem as coisas entre si”.

As educadoras pensam que o trabalho colaborativo tem significativa vantagem na sua prática, mas não negam algumas dificuldades com que se deparam na sua vida profissional. São estas questões essencialmente do foro inter-relacional que advêm das características pessoais dos intervenientes nas equipas, tais como os que são referidos respetivamente pelas educadoras E1 e E4, “...existe nalguns casos, aquela postura “é assim como eu quero, porque é assim que tem que ser, e a outra que faça como quiser!” e, “...por vezes não conseguem trabalhar em conjunto, é cada uma para cada lado, e o trabalho fica incompleto”.

Este trabalho pressupõe competências de diálogo, aceitação, abertura, disponibilidade e ética, apontadas por todas as entrevistadas na subcategoria requisitos, e que se podem resumir nas palavras de E1, “como profissionais temos que saber trabalhar com a nossa colega de sala”, revelando-se a prática colaborativa como uma necessidade para a profissão sem negar o respeito pela individualidade de cada um: “há sempre pormenores que são próprios de cada pessoa e há coisas que são mais individuais na forma de trabalhar, e isso até é bom porque uma equipa são duas pessoas” (E3).

O trabalho em equipa é, pois, visto pelas educadoras participantes no estudo, como um imperativo profissional, indicando que “...está tudo tão interligado porque as crianças são as mesmas, o foco de ambas é o mesmo” (E1), e ainda como uma mais-valia para a sua prática profissional, como refere E4, “...enriquece trazendo algo de novo ou apenas porque tem uma forma diferente de ver as coisas, de olhar as coisas e de as ver, de as simplificar ou às vezes de as complicar”.

Falar de colaboração na educação pré-escolar é, conforme já referimos, falar de uma obrigação profissional. A flexibilidade curricular facilitada pelas OCEPE exige, por outro lado, rigor e acordo entre as educadoras numa conceção em torno da organização de um

projeto que servirá de base para ambas, refletida nas palavras de E3, “...há coisas que ainda acertamos logo no início do ano, como organizar o espaço, as rotinas e que princípios regem a nossa prática”. A prática de trabalho em equipa é, na opinião das educadoras entrevistadas, mais do que uma necessidade: é um ganho para o desempenho docente porquanto favorece com a sua dinâmica as condições da capacidade reflexiva. As educadoras consideram, através das suas palavras, que os benefícios apontados ao trabalho colaborativo, com vinte e quatro registos, ultrapassam largamente os constrangimentos, com dez registos.

1.3. Prática reflexiva partilhada

Relativamente ao tema da prática reflexiva partilhada encontramos, através do discurso das educadoras entrevistadas, três subcategorias que passamos a enumerar: i) desenvolvimento do processo reflexivo, ii) conceções das educadoras sobre a reflexão partilhada, e iii) impacto da reflexão partilhada na construção da profissionalidade.

Apresentámos a categoria *desenvolvimento do processo reflexivo* no quadro número onze e aí destacámos três subcategorias: frequência, objeto e estratégias. Na categoria *conceções das educadoras sobre a reflexão partilhada*, que divulgámos nos quadros número doze, treze e quatorze, podemos definir seis subcategorias: i) valorização da atuação com intencionalidade educativa, ii) superação da ação educativa, iii) condição para o exercício da função, iv) atitudes facilitadoras, v) vantagens da reflexão partilhada e vi) obstáculos. Na categoria *impacto da reflexão partilhada*, que esquematizámos no quadro número quinze, podemos encontrar duas subcategorias, a saber: na ação educativa e no desenvolvimento profissional.

1.3.1. Desenvolvimento do processo reflexivo

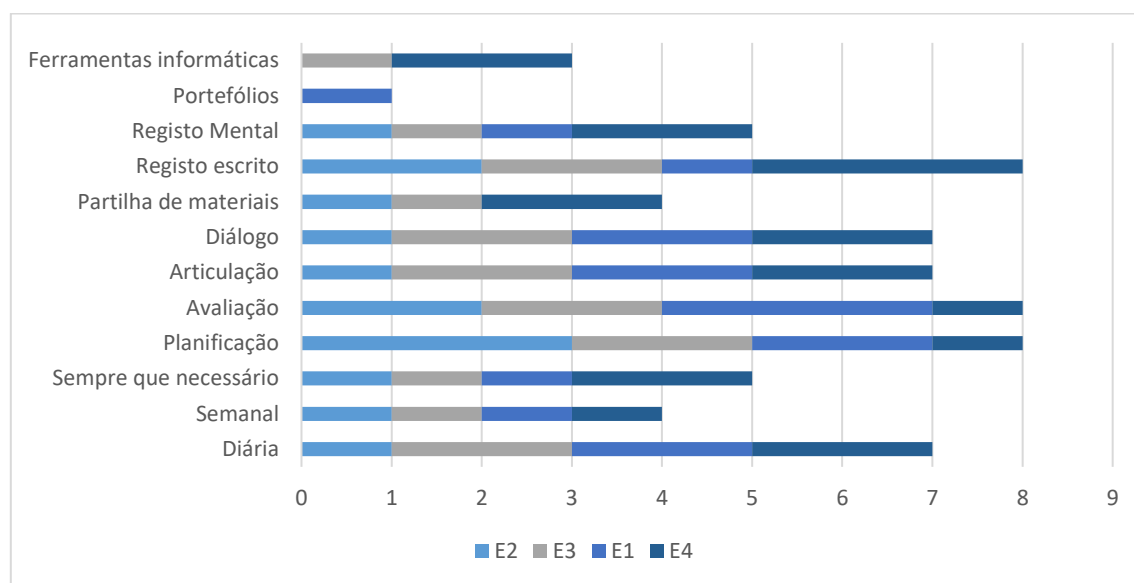
Passamos à análise desta categoria, devidamente reproduzida no quadro 11, em que fizemos constar, nas 3 subcategorias definidas, doze indicadores emergidos do sentido do discurso das educadoras entrevistadas.

À semelhança do que anteriormente disponibilizámos para compreensão e leitura de outros quadros, a apresentação da distribuição dos dados é representada em esquema visual, a consultar no gráfico n.º 4 abaixo reproduzido.

Quadro 11 - Desenvolvimento do processo reflexivo

Subcategoria	Indicadores	UE	UR
Frequência	Diária na passagem de turno	E1(2); E2; E3(2); E4(2)	7
	Semanal em reunião de equipa pedagógica	E1; E2; E3; E4	4
	Sempre que necessário	E1; E2; E3; E4(2)	5
Objeto	Planificação de iniciativas e estratégias	E1(2); E2 (3); E3(2); E4	8
	Avaliação do trabalho e das crianças	E1(3); E2(2); E3(2); E4	8
	Articulação entre educadoras para combinar o trabalho	E1(2); E2; E3(2); E4(2)	7
Estratégias	Diálogo	E1(2); E2; E3(2); E4(2)	7
	Partilha de materiais	E2; E3; E4(2)	4
	Registo escrito	E1; E2(2); E3(2); E4(3)	8
	Registo mental	E1; E2; E3; E4(2)	5
	Portefólios	E1	1
	Plataformas informáticas	E3; E4(2)	3

Gráfico 4 - Apresentação dos dados do quadro nº 11



Na análise da categoria *desenvolvimento do processo reflexivo* dos pares pedagógicos pretendemos esclarecer o objetivo sobre conhecer como se desenvolve a atuação e os procedimentos da prática reflexiva. Nesta categoria encontrámos três subcategorias, a saber: *frequência*, *objeto da ação reflexiva* e *estratégias* que têm como finalidade esclarecer a interrogação implícita no objetivo que enunciámos. O quando, o quê e o como são frações de uma equação mais vasta que é o processo reflexivo na prática do educador. Pese as limitações deste estudo, coube-nos focar a atenção apenas nos aspetos presentes no discurso das educadoras entrevistadas.

No que concerne à subcategoria frequência, faz parte da agenda das educadoras entrevistadas os momentos diários de partilha, referidos pela totalidade como sendo momentos indispensáveis para um trabalho de continuidade e complementaridade: “Nós conversamos, todos os dias, o que nós chamamos a passagem de turno”, (E3). É um intervalo de encontro onde uma educadora transmite à outra o que se passou e o que foi feito: “...é um espaço para falarmos sobre o trabalho, tanta coisa que pode acontecer no dia-a-dia...”, (E4). Estes momentos de reflexão no quotidiano educativo são referidos por todas as educadoras e representam um pilar de continuidade da ação educativa como indica a educadora E4, “...está a fazer de manhã um trabalho que implica (...) mais concentração da criança, (...) a que está à tarde tem que saber para deixar a criança um bocadinho mais à vontade”.

Todas as educadoras referem ainda outros momentos de reflexão, mais formais, com periodicidade semanal. São as reuniões programadas e sistemáticas entre os pares pedagógicos. Aí num espaço e tempo exclusivamente dedicado ao efeito, abordam-se as questões de educação, o planeamento, a construção do currículo e a avaliação. A reflexão é característica presente no “estar” das educadoras, pelo que acontece sempre que é necessário, como refere a educadora E1: “...nunca perdemos ocasião de discutir o que queremos com o nosso trabalho”.

Na subcategoria *objeto da ação reflexiva* salientamos três indicadores, comuns a todas as entrevistadas, que indicam serem esses os motivos das suas preocupações reflexivas, a saber: 1) a planificação: “Falamos e acertamos o que vamos fazer...”, (E2); 2) a avaliação: “...é assunto das nossas conversas, a descoberta feita pelas crianças, o desenho que evoluiu, o comportamento desadequado, o comportamento assertivo.”, (E3); e 3) a articulação: “...combinar outras tarefas que são necessárias para o nosso trabalho.”, (E2). São estas três das etapas do desenvolvimento da sua ação educativa. Existe um consenso generalizado quanto aos assuntos-alvo dos momentos de reflexão partilhada: planificação, avaliação e articulação, como se pode verificar no gráfico nº 4, traduzindo os dados do quadro nº 11, e em que constam nesses três indicadores os registos de afirmações de todas as educadoras entrevistadas.

Sobre a preocupação de planear em conjunto, revelada pela afirmação da educadora “Em equipa dou uma melhor resposta, planeamos em conjunto” (E4), encontramos repercussão na análise das reuniões (*vide* quadro nº 16 que apresentamos no ponto 2.1. do capítulo IV) - *planeamento da ação educativa* - onde na totalidade das subcategorias se verificam 31 unidades de registo para o planeamento. Este facto aponta para uma incidência significativa nesta vertente da atividade, referida como necessária à prática educativa nas OCEPE (1997): “Planear implica que o educador reflita sobre as suas opções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.” (p. 26). Este é, pois, um recurso que permite ao educador, confrontado com as suas intenções educativas, pensar e prever situações de aprendizagem das crianças. Integrando as ocorrências imprevistas, originadas pelas sugestões das crianças, o plano revela ser o âmago da atividade na sala do pré-escolar, porque é potenciador de oportunidades de enriquecimento da atividade infantil.

A avaliação faz parte do ciclo que constitui a ação do educador de infância. Para que exerça a sua função, o educador precisa de avaliar tanto os processos, como o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Com essa finalidade desenvolvemos a operacionalização da avaliação das crianças no pré-escolar através da observação dos processos evolutivos e graduais de como a criança faz as suas aquisições, (Portugal, 2012). Realizámos essa tarefa com o intuito de equacionarmos a intervenção educativa e conseguirmos melhorar os resultados, da forma expressa por E1, “...avaliar para melhorar, em função da melhoria” e E3, “...da avaliação do trabalho e das crianças, esses momentos são uma mais-valia, porque partilharmos o que cada uma observou”. Esta tarefa rege-se pela orientação definida nas OCEPE (1997): “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo à necessidade das crianças e do grupo e à sua evolução”, (p. 27).

Confirmando a necessidade de avaliação nos procedimentos das educadoras de infância, referimos que na categoria *avaliação* das reuniões de reflexão as somas de todas as subcategorias têm maior número de registos de toda a prática observada, 46 UR, (conferir quadro nº 17 ponto 2.2. do presente capítulo). Ao indicador *articulação* é atribuída a função de permitir aos elementos da equipa estruturar o trabalho conjunto com coerência e revela-se um mecanismo de reforço de uma prática mais consolidada: “combinamos o que deve ser mudado, às vezes sobre a sala outras vezes sobre iniciativas de trabalho pedagógico”, (E3), tendo como foco dar uma resposta mais adequada, como alude a educadora E4, “As crianças são as mesmas que estão na escola desde as oito da manhã às seis da tarde, são crianças pequeninas que tem ritmos próprios e por isso as educadoras têm que se articular”. Prosseguindo a análise da categoria, *desenvolvimento do processo reflexivo*, na subcategoria *estratégias* emergem do discurso das educadoras os seis indicadores: o *diálogo*, o *registo escrito*, o *mental* e o *portefólio*, a que se associam ainda a *partilha de materiais* e as *plataformas online*.

O diálogo, o registo escrito e o registo mental parecem ser indicadores comuns à prática das educadoras entrevistadas que os apontam como mecanismos de interesse para o seu trabalho. A consonância pode verificar-se na leitura do gráfico nº 4 que traduz os dados do quadro nº11, em que se pode observar que todas as entrevistadas os referem como estratégias por elas utilizadas.

A comunicação entre pares no espaço educativo é para as educadoras a oportunidade de clarificar as ideias que cada uma tem sobre um determinado assunto,

partilhar os seus conhecimentos, analisar as experiências de trabalho, combinar as atividades e refletir sobre o trabalho realizado. É uma estratégia referida por todas as educadoras entrevistadas que o privilegiam na sua interação com a colega com quem trabalham, como refere a educadora E1, “Nós tentamos sempre que haja diálogo e acerto em coisas comuns que não destabilize o grupo”. É por isso um instrumento que suporta essa relação profissional, como indica a educadora E3, “porque falamos sobre o trabalho, partilhamos ideias, conversamos sobre o que devemos fazer e dizer”.

No registo escrito é o plano de trabalho o local privilegiado pela maioria das educadoras para escrever as suas reflexões, tal como refere E2, “...o plano semanal, aqui nesse registo, e no fim de cada dia da semana, registamos como correu”, paralelamente surgem os registos de ocorrências, mencionados apenas por uma educadora que os refere como suporte da avaliação. O registo escrito, para memória futura é, na opinião de Sá-Chaves (2009), uma ferramenta que valoriza a reflexão porquanto permite verificar o que já foi feito e o que falta fazer, num balanço que permite fazer melhor no futuro. Esta questão toma contornos ainda mais significativos quando se sabe que no trabalho de pares pedagógicos a planificação é conjunta, conquanto a ação seja desenvolvida por duas educadoras em momentos distintos e que a escrita permite partilhar factos que apenas uma vivenciou. Duas educadoras referem a este propósito um outro tipo de registo mais individual, “...alguma coisa mais importante também podemos registar, no registo das educadoras”, (E3), e “...também alguns registos que vamos fazendo de determinadas ocorrências...”, (E4). Esta é uma estratégia que complementa a oportunidade de partilha e tem a vantagem de permitir a consulta posterior, (Sá- Chaves, *idem*).

A par destas existem outras formas de registo, como são a construção de portefólios das crianças. É apontada apenas por uma educadora que refere construí-los com a finalidade de registar o percurso das crianças e o seu desenvolvimento, em conformidade com o que é referido por Cardona e Guimarães, “o material que resulta da documentação pedagógica é revelador do processo de aprendizagem da criança e significativo para crianças, educadores e pais”, (2012, p. 311).

O registo mental referido por todas as educadoras é o filtro que, no seguimento da sua observação, permite muitas vezes durante a própria ação aperceber-se se deve ou não mudar as estratégias para atingir os objetivos definidos. Como defende Sá-Chaves (2009), é o processo pelo qual, em certas condições, a reflexão deverá estar presente no decurso

da própria ação, “...estamos nas situações e já estamos a pensar no que é importante dialogar com a colega”, (E4).

No curso do tempo atual, o uso de plataformas digitais é uma forma encontrada pelas educadoras, E3 e E4, constituintes do par pedagógico B, para colmatar algumas fragilidades que decorrem da sua prática. Citando as palavras das entrevistadas, é uma estratégia “...quando não são possíveis os encontros presenciais, ou não são suficientes os encontros e precisamos de outros, as tecnologias são muito boas”, (E4). As ferramentas informáticas, ao mesmo tempo que facilitam as interações das educadoras numa comunicação acessível e simples, abrem também um campo vasto de possibilidades pedagógicas na prossecução de objetivos comuns, conforme refere a educadora E3, “Eu e a minha colega trabalhamos também com a *Dropbox*, temos uma “caixa *online*” onde pomos as nossas atividades, (...), inclusive reflexões ou os planos e assim, a outra consulta, e pode colocar as suas opiniões...”.

A estratégia de partilha de materiais, com o objetivo de servir de instrumento pedagógico é um aliado poderoso para a criação de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem significativa para a criança, mas é simultaneamente uma forma de enriquecer o *portefólio* das educadoras. Serve, na opinião de Alarcão (1996), de guia para o desenvolvimento da prática pedagógica: “...em termos de partilha de materiais e de discussão do que vamos usar, estamos sempre em conjunto, até para tornar o trabalho mais rico e adequado às crianças”, (E2).

Neste sentido, a escolha de materiais feita em conjunto desencadeia um processo de reflexão que, uma vez partilhado, se torna mais consciente e dá uma resposta mais adequada à seleção e utilização do material na sala de pré-escolar. Esta é uma preocupação referida por Oliveira-Formosinho (1996) ao abordar a importância de uma escolha criteriosa e refletida, quando na educação pré-escolar os “materiais” correspondem a “livros de texto” (p. 58).

1.3.2. Concepções das educadoras sobre a prática reflexiva partilhada

Na presente categoria, pretendemos esclarecer quais as concepções manifestadas pelas educadoras entrevistadas quanto à sua prática reflexiva. Elaborámos para o efeito três quadros para nos facilitar a apreciação dos resultados, em virtude da complexidade da categoria em estudo. Desta forma, os quadros doze, treze e quatorze apresentam as

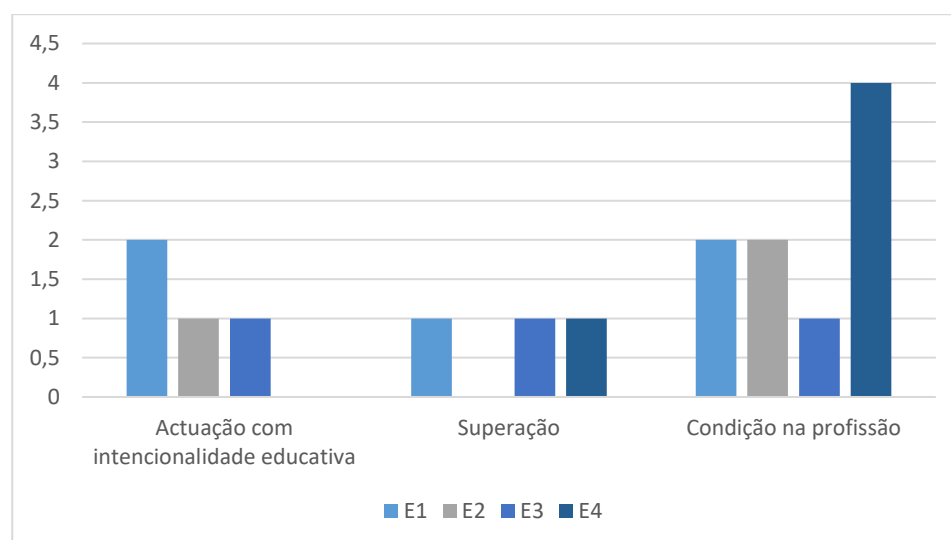
diversas subcategorias que definimos para este ponto e que anteriormente elencamos no ponto 1.3 do presente capítulo.

1.3.2.1 Valorização da atuação, superação da ação e condição para o exercício

Quadro 12 – Valorização da atuação, superação da ação e condição para o exercício

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UE	UR
Conceções das educadoras	Valorização da atuação com intencionalidade educativa	Problematiza a prática para atuar com intuito de ajudar as crianças no seu desenvolvimento	E1 (2); E2 (1); E3 (1)	4
	Superação da acção educativa	Reflete em conjunto para fazer melhor	E1 (1), E2 (1); E3 (1)	3
	Condição para o exercício da profissão	Reflete para regular a prática pedagógica	E1(2); E2 (2), E3 (1); E4(4)	9

Gráfico 5 – Distribuição dos dados do quadro nº 12



Na categoria *conceções das educadoras* sobre a prática reflexiva apreciamos no quadro doze três das subcategorias encontradas: *valorização da atuação com intencionalidade educativa*, *superação da ação educativa* e *condição para o exercício da função*. Estas são descritas pelas educadoras entrevistadas como fatores imprescindíveis à sua reflexão e ao seu desempenho docente. Assim, na percepção da subcategoria,

condição ao exercício da profissão, todas as educadoras manifestam entender este item como um imperativo profissional, como afirma por exemplo a educadora E2, “Na nossa prática pedagógica temos que ter momentos de reflexão, uns mais individuais, mas quando trabalhamos com uma colega estes têm que ser mais partilhados”, ou ainda apontando para um percurso construído no dia-a-dia, nas palavras da educadora E1, “temos a par e passo, a oportunidade de observar e avaliar o que fazemos para percebermos se estamos no bom caminho”.

Na subcategoria *atuação com intencionalidade educativa* estão referidas as preocupações relativas ao melhoramento de estratégias, ao cumprimento de objetivos e ao planeamento da ação. Estes momentos reflexivos implicam, por parte do educador, respeito pelas orientações curriculares para a educação de infância no cumprimento do processo explicitado, o que implica que o educador observe, planeie e avalie a sua intervenção. Consenso expresso na alusão da educadora E1, “...fazemos isso tudo dentro de um contexto onde os princípios e fundamentos da educação nos orientam nas nossas escolhas”.

A subcategoria *superação da ação educativa* é referida por duas das entrevistadas que veem na sua prática reflexiva a oportunidade de ultrapassar expectativas e dificuldades. Segundo E4, espera-se que “...a nossa reflexão seja capaz de trazer melhoria e superação para o nosso trabalho”. Podemos assim afirmar que na educação de infância a reflexão em interação com os seus pares é o potencial transformador do desempenho profissional do educador de infância. A resposta às necessidades das crianças num contexto altamente repleto de imponderáveis, como é o espaço da educação de infância, exige que o educador se supere e ultrapasse os imprevistos através de um repertório cada vez mais diversificado. Para que atinja esse objetivo é imperativo o desenvolvimento da sua capacidade de reflexão na ação, (Alarcão, 1996).

Esta práxis que permite resolver situações únicas através de respostas também únicas é, segundo Nóvoa (2009), o resultado da competência desenvolvida pelo docente através do incremento da sua capacidade de reflexão pessoal. Ideia sobre a qual a educadora formula:

A reflexão feita em parceria com a colega é uma referência para o enriquecer da nossa prática, o alargar do nosso conhecimento, o ampliar das possibilidades de

escolha e na análise das nossas atitudes e decisões que nos servem de guia para a condução do nosso trabalho pedagógico (E4).

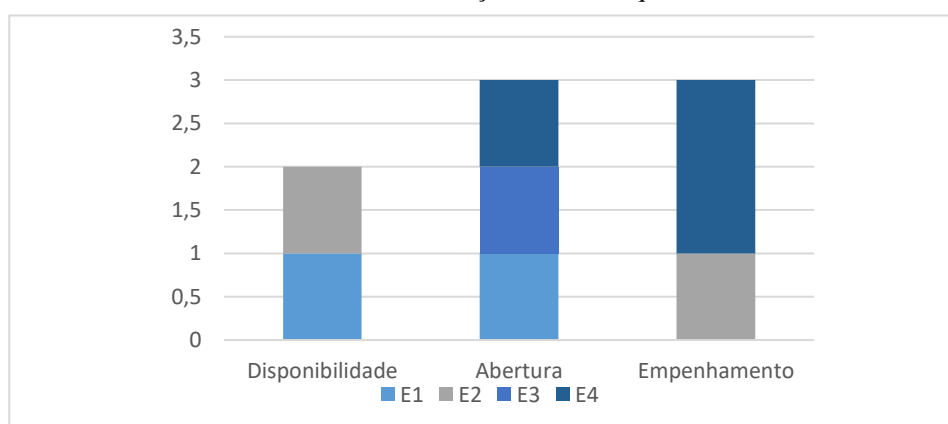
1.3.2.2 Atitudes facilitadoras à reflexão partilhada

O educador que se assume como reflexivo raramente fica satisfeito com o seu trabalho, na medida em que está consciente que o seu saber-fazer se constrói pelo constante aperfeiçoamento do seu percurso pessoal e profissional que é característica da sua profissionalidade. O processo integrador do educador-profissional e do educador-pessoa, característica imanente da profissão, torna difícil dissociá-lo um do outro. Podemos afirmar que aquele não é um mero técnico, porquanto na sua ação docente envolve, para além dos seus conhecimentos científicos, todos os seus recursos pessoais, (Sarmiento, 2002). Esta ideia é reforçada pela educadora: “Acho que foi muito fruto deste meu espírito de procura e de diálogo, para ver com olhos críticos o meu trabalho”, (E1).

Quadro 13 - Atitudes facilitadoras à reflexão partilhada

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UE	UR
Conceções das educadoras	Atitudes facilitadoras	Disponibilidade	E1; E2	2
		Empenho	E2; E4 (2)	3
		Abertura	E1; E3; E4	3

Gráfico 6 - Distribuição dos dados quadro nº 13



Na categoria *concepções das educadoras de infância*, quadro nº 13, observámos a subcategoria *atitudes facilitadoras* à prática reflexiva em que constatámos que sobressaíram na comunicação das educadoras entrevistadas três atitudes que correspondem aos indicadores que definimos como *disponibilidade*, *empenho* e *abertura*. Para a realização de uma prática reflexiva é necessário coexistirem atributos pessoais que facilitem a comunicação e viabilizem a análise e reflexão sobre a ação educativa entre os pares pedagógicos. As educadoras podem, no entanto, encontrar nos diferentes contextos onde exercem fatores adversos, como por exemplo uma atmosfera socio-relacional pouco propiciadora de diálogo, como refere a educadora E2, “...eu não podia emitir uma opinião”, o que pode ser um impedimento para a qualidade da prática reflexiva, prevalecendo aí para se atingir a reflexão, as atitudes positivas dos seus intervenientes, Eraut (1995).

O indicador *empenho* é referido por três vezes, pelas educadoras entrevistadas que o mencionam, como um atributo interessante para atingir a prática reflexiva. Esta circunstância está refletida no discurso da educadora E4, “nossa reflexão seja capaz de trazer melhoria e superação para o nosso trabalho, mas acima de tudo é preciso querer!”. O educador, agente da prática reflexiva, tem consciência de que esta não aparece de forma espontânea, exige esforço e abertura, num diálogo dinâmico, entre a sua forma de agir e de pensar e a dos seus pares pedagógicos. Aí, o conhecimento prévio e a estabilidade das equipas representam algum peso como fator facilitador no processo, como indicado: “...às vezes já nem precisamos de perguntar pois “já sabemos como a outra pensa, (...) ter essa capacidade de ouvir o que a outra quer e respeitar a sua ideia”, (E3).

A *abertura ao diálogo* é o comportamento, referido por três das quatro educadoras participantes, como responsável por manter as vias de comunicação disponíveis: “tem que haver abertura para ouvir o outro e não ficar presos às nossas ideias”, (E4). Alarcão (1996), fazendo referência a Dewey (1910), alude a três atitudes facilitadoras da ação reflexiva docente, dentro das quais estão a abertura de espírito enquanto capacidade de ouvir e aceitar outras opiniões, e o empenhamento como capacidade impulsionadora da adesão e participação. Menciona ainda uma terceira atitude que é a responsabilidade, vista como a capacidade de aceitar os erros e as falhas. No âmbito do discurso das educadoras entrevistadas não encontramos referência direta a esta atitude, tendo as mesmas referido, porém, a disponibilidade como postura de aceitação quanto ao resultado da avaliação da

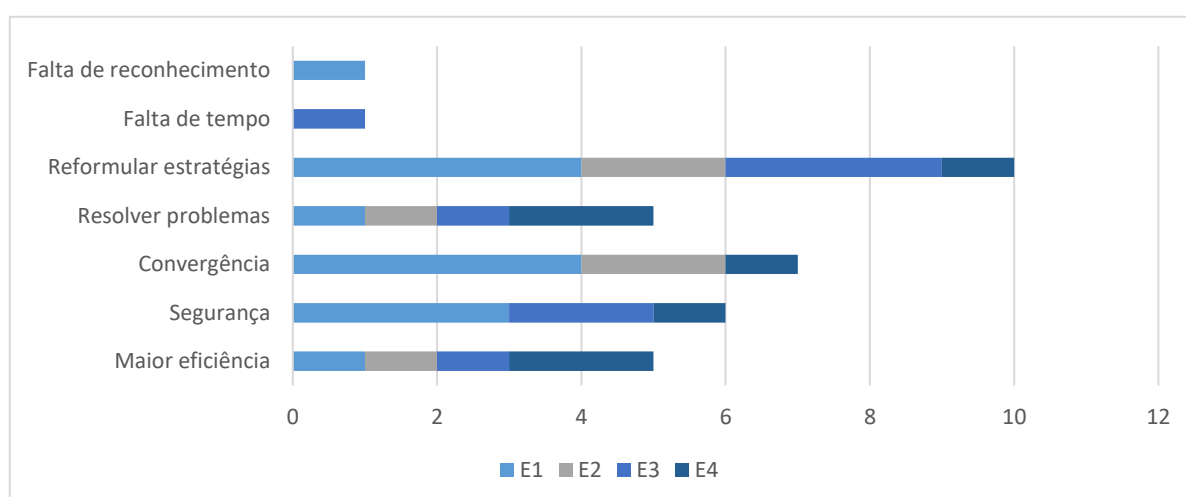
sua ação, “Combinamos as coisas e estamos disponíveis para refletir sobre o que fizemos”, (E2).

1.3.2.3 Vantagens e obstáculos da reflexão partilhada

Quadro 14 - Vantagens e obstáculos da reflexão partilhada

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UE	UR
Conceções das educadoras	Vantagens da reflexão partilhada	Permite maior eficiência	E1; E2; E3; E4 (2)	5
		Permite convergência	E1(4); E2(2); E4	7
		Permite resolver problemas	E1; E2; E3; E4(2)	5
		Permite reformular estratégias	E1(4); E2 (2); E3(3); E4	10
		Proporciona Segurança	E1(3); E3 (2); E4	6
	Obstáculos	Falta de tempo	E3	1
		Falta de reconhecimento	E1	1

Gráfico 7 – Distribuição dos dados quadro nº 14



A observação do quadro nº 14, com os dados transpostos no gráfico nº 7, permitiu-nos aferir que a subcategoria *vantagens* dos processos reflexivos encontra eco

significativo no pensamento das educadoras entrevistadas, sendo especialmente relevante o número alargado de unidades de referências, num total de 33. Esta expressão faz sobressair a valorização atribuída a esta prática por parte das participantes no estudo.

No discurso das educadoras é possível destacar cinco indicadores que perspetivam a reflexão partilhada enquanto fator promotor de uma prática mais qualificada. Desta forma, referem a prática reflexiva como o meio de *reformular estratégias* para a melhoria da sua ação, conforme afirma a educadora E3, “essas mudanças resultam em parte das conversas que temos com a nossa colega e que nos ajudam a olhar para o trabalho com um espírito mais crítico”. Este indicador é aquele que nos parece reunir maior consenso no discurso das educadoras, conforme podemos visualizar no gráfico 7.

Em seguida encontramos a *convergência* entre os pares pedagógicos. Aí a reflexão partilhada contribui de forma positiva na resposta concertada face às necessidades das crianças, à interação com as famílias ou com outros parceiros: “estamos em sintonia, quer face aos pais, quer face às colegas do primeiro ciclo e o que precisamos de dizer já foi discutido e foi acordado entre as duas educadoras”, (E4). Para as participantes deste estudo, a reflexão contribui também para *maior eficiência* no seu desempenho: “...uma pessoa que reflita connosco é importante, ninguém vê as coisas da mesma maneira, daí que se possa pensar de forma mais alargada sobre as coisas, o trabalho, as crianças, as estratégias”, (E1), no sentido em que a discussão dos assuntos da educação com os seus pares permite dar sentido aos acontecimentos para criar conhecimento que sirva no futuro para uma melhor atuação, (Alarcão, 1996).

Os outros dois indicadores, por nós analisados, *resolver problemas* e *conferir segurança*, contabilizam onze unidades de referência, encontramos aí a definição de objetivos que respondem a necessidades e se enquadram numa esfera pessoal e profissional, campo importante para que os educadores se sintam preparados para a sua prática profissional. A capacidade de solucionar situações problemáticas, indicada por exemplo pela educadora E2, “...é a ocasião de debatermos problemas que nos afligem, que têm a ver com as crianças, os pais ou até com as ajudantes” assim como o desenvolvimento de sentimento de segurança, conforme refere a educadora E1, “...a reflexão partilhada é um tempo que traz mais segurança para a nossa tomada de decisões, com os pais, com outros colegas”.

Não obstante termos observado um número elevado de alocações sobre as vantagens da reflexão partilhada, encontrámos duas referências a constrangimentos

referidos pelas educadoras entrevistadas, respetivamente E3 e E1, a *falta de tempo* e a *falta de reconhecimento*. Estas dificuldades prendem-se com a realidade vivida pelos docentes em geral quando as tarefas para que são solicitados ultrapassam a sua capacidade de resposta no tempo de permanência na escola, ou resultam em tarefas que eles acham menos importantes, sendo aquelas que eles valorizam, no caso a reflexão, não tidas em conta por quem de direito: “...é pena que todo o trabalho das educadoras não seja reconhecido como deveria ser, e os momentos de partilha também, pois uma coisa não existe sem a outra”, (E1).

O ato de refletir parece-nos reunir grande consenso na visão das educadoras de infância em torno da sua importância e valor. Num primeiro momento, pelo reflexo positivo que tem no decurso da sua prática profissional e, num segundo momento, por se constituir como elemento estruturante para o seu desenvolvimento profissional.

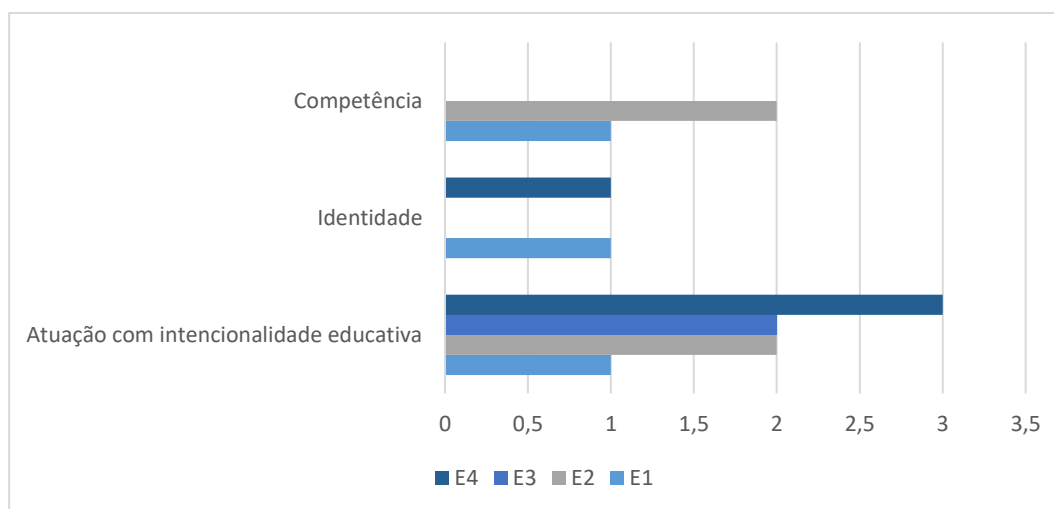
1.3.3. Impacto da reflexão partilhada

Na presente categoria, pudemos destacar duas subcategorias que correspondem ao resultado que a prática reflexiva tem no exercício profissional das educadoras entrevistadas: uma primeira subcategoria aponta para os aspetos da ação com as crianças, e uma outra refere-se aos factos relacionados com o seu desenvolvimento profissional.

Quadro 15 - Impacto da reflexão partilhada

Subcategorias	Indicadores	UE	UR
Na ação educativa	Fomenta a atuação com intencionalidade educativa	E1 (1); E2 (2); E3 (2); E4 (3)	8
No desenvolvimento profissional	Identidade Profissional	E1 (1); E4 (1)	2
	Competência profissional	E1(1); E2 (2)	3

Gráfico 8 - Distribuição dos dados do quadro nº 15



No discurso das educadoras encontramos uma clara associação entre o desenvolvimento da prática reflexiva e as dimensões da melhoria do conhecimento, da prática e da segurança profissionais, os efeitos que daí advêm encontram-se indissociavelmente ligados à construção da sua profissionalidade. Verificamos uma correlação entre aquilo que foi mencionado pelas entrevistadas na subcategoria *na ação educativa*, e o que foi expresso nas OCEPE (1997) sobre a importância da intencionalidade educativa enquanto suporte para garantir as condições atuais e futuras do sucesso na aprendizagem das crianças. Nesta subcategoria, o indicador *fomenta a atuação com intencionalidade educativa* está presente na construção do discurso reflexivo de todas as educadoras.

A fim de que esta intencionalidade se cumpra, é necessário que o educador reflita sobre a prática, perspectivada segundo os valores e as intenções que a fundamentam, de modo a incrementar a oportunidade de adequar a sua ação às necessidades das crianças: “...costumo dizer que, só interessa a teoria porque eu vou conseguir perceber melhor a prática e arranjar estratégias melhores para a prática”, (E1), e “...torna o nosso trabalho mais competente e por isso respondemos melhor na nossa prática àquilo que ajuda o desenvolvimento das crianças”, (E3).

Na atualidade, é consensual a valorização de um processo educativo intencional que antecipe diversos tipos de aprendizagens, não só da esfera do conhecimento, mas também do campo das atitudes e competências. O educador deve “perspectivar o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu

desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio;” (OCEPE, 1997, p. 34). As educadoras manifestam estas preocupações nas suas referências, revelando uma conceção de ação globalizante na abordagem à sua profissão: “Para mim, a nossa prática só faz sentido quando tudo é tratado numa perspetiva em que um momento não existe sozinho, mas faz parte de um todo”, (E4).

A reflexão das educadoras, preenchendo parte do ciclo apontado nas OCEPE (idem) - observar, planear, avaliar e articular - é o suporte de apoio a uma prática com intencionalidade educativa, segundo refere na entrevista a educadora E2, “O trabalho de reflexão permite-me evoluir na minha prática, posso estar a planear, a avaliar, a dialogar ou a acertar ideias, tudo isso torna o meu trabalho mais de acordo com aquilo que nós achamos importante, dessa forma posso dizer que me valoriza como profissional”.

A preocupação em refletir tem, para além das vantagens inerentes à prática, repercussão em circunstâncias específicas no criar de novo e complementar conhecimento, difundindo-o de forma a ser partilhado com os diferentes atores do processo educativo (Sarmiento, 2009). Essa oportunidade, a produção de saberes na educação, coloca as educadoras no papel central do seu desenvolvimento profissional pelo efeito transformador que representa no seu desempenho. Esta realidade é assim expressa nas palavras da educadora E4, “A reflexão feita em parceria com a colega é uma referência para o enriquecer da minha prática, para alargar o meu conhecimento, para ampliar as possibilidades de escolha e de análise das atitudes e decisões que servem de guia para o meu saber estar na profissão”.

Podemos inferir daí que a atividade de reflexão partilhada se constitui como um poderoso recurso no desenvolvimento do conhecimento profissional, desta forma consolidando a profissionalidade de cada um dos elementos que nela participam. Opinião secundada pela educadora E2 quando refere: “pensar sobre o trabalho e sobre a maneira de o fazer bem é muito importante para fazermos melhor, assim acredito que estamos a mostrar uma faceta cada vez melhor da nossa profissão, uma vez que desenvolvemos também o nosso conhecimento profissional”.

2. Resultados da análise das reuniões

Encontrámos nas reuniões de reflexão partilhada uma agenda de trabalho que se debruçou sobre o planeamento e a avaliação. Esta escolha de temas, não sendo

intencional, resultou da necessidade que cada equipa teve de tratar esses assuntos, no momento em que realizámos a observação. Desta forma tivemos oportunidade de registar os dados de uma reunião de planeamento e outra de avaliação para cada um dos pares pedagógicos.

O planeamento e a avaliação são duas vertentes indissociáveis de uma mesma prática educativa. O planeamento do processo educativo é regulado e melhorado através da avaliação feita pelo educador, em que recolhe informações sobre o papel que a atividade planeada teve na sua própria intervenção, no processo em si, na evolução do grupo, na aprendizagem das crianças e na organização do ambiente educativo. Na apresentação dos dados recolhidos, encontrámos uma interligação entre estes dois momentos, o planeamento e a avaliação, e observámos a sobreposição de assuntos entre estes dois temas. Por esse facto, existem indicadores que se repetem no planeamento/avaliação, a saber: o *ambiente educativo* e os *temas e atividades educativas* que foram alvo da reflexão das educadoras.

Para efeitos de organização dos dados das reuniões, estruturámos uma matriz, (*vide* quadro nº 8), que se foca nos momentos de planeamento, avaliação e articulação enquanto etapas independentes, sabendo-se, no entanto, que todo este processo se organiza num único e mesmo ciclo de ação. Os assuntos tratados nas reuniões de reflexão partilhada, *i.e.*, o planeamento, a avaliação e a articulação, correspondem às categorias que definimos para análise, mas não esgotam neste estudo os temas de reflexão que se circunscrevem num horizonte mais alargado que é o da ação dos educadores de infância.

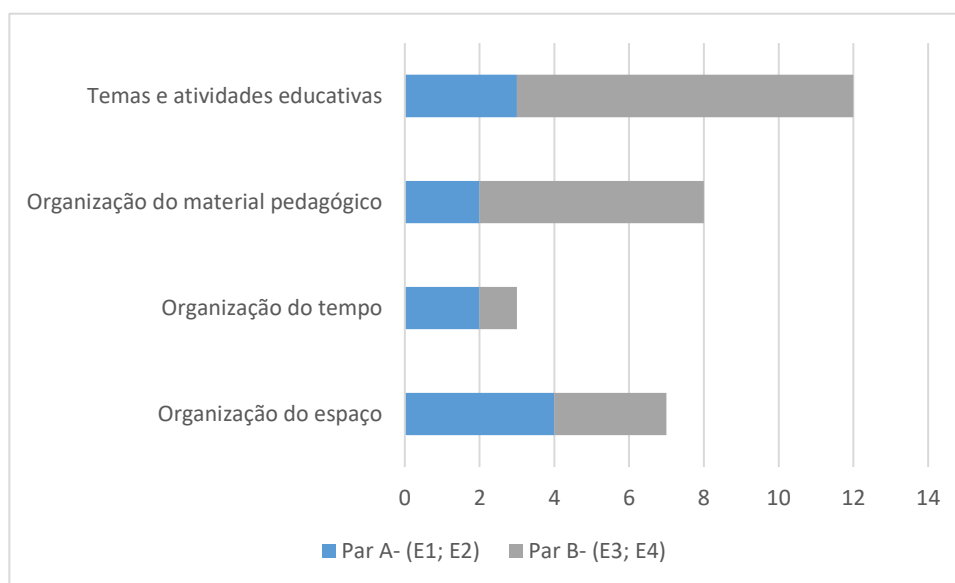
2.1. Planeamento da ação educativa

Elegemos esta categoria como ponto de partida para o processo de análise das reuniões das educadoras. Aqui encontrámos duas subcategorias que nomeámos da seguinte forma: *organização do ambiente educativo* e *temas e atividades educativas*. Apresentamos a descrição dos indicadores no quadro nº 16, e a distribuição dos dados em esquema visual (gráfico n.º 9).

Quadro 16 - Planeamento da ação educativa

Subcategoria	Indicadores	UE	UR
Organização do ambiente educativo	Tomada de decisões quanto à organização do espaço	A (4); B (3)	8
	Tomada de decisão quanto à organização do tempo e rotinas	A (2); B	3
	Tomada de decisão quanto à escolha e utilização de materiais pedagógicos	A (2); B (6)	8
Temas e atividades educativas	Tomada de decisões quanto à escolha dos temas a abordar e atividades a sugerir	A (3); B (9)	12

Gráfico 9 - Distribuição dos dados do quadro nº 16



A categoria que definimos como planeamento da ação educativa correspondeu, no caso das reuniões observadas, aos aspetos de organização do ambiente educativo e dos temas e atividades a sugerir, assuntos estes que correspondem às subcategorias encontradas na análise do discurso das educadoras. Na educação de infância pudemo-nos referir ao ambiente educativo como o contexto dinâmico em que se inserem as interações, o espaço, o tempo e os materiais no dia-a-dia da sala de pré-escolar. A organização,

através do planeamento, deste complexo sistema é da responsabilidade das educadoras que sobre ele pensam e refletem, avaliando as suas potencialidades e introduzindo as alterações que melhor potenciem o desenvolvimento infantil. Na perspetiva das educadoras, as respostas encontradas para as questões levantadas pela necessidade de organizar e estruturar o ambiente educativo devem ir ao encontro de exponenciar o desenvolvimento das crianças que nele vivem.

Podemos verificar, pela observação dos dados do gráfico nº 9 que traduz os dados do quadro nº 16, que ambos os pares pedagógicos referiram preocupações de ordem organizativa nos quatro indicadores presentes. A observação do gráfico permite inferir que existe um número mais alargado de registos, doze no total, que dizem respeito à planificação de atividades e propostas educativas. Para fazermos uma leitura possível desse facto, contribui o conhecimento de que o período do ano em que essas reuniões foram observadas corresponde a uma fase adiantada do trabalho, onde os aspetos mais gerais de organização do ambiente educativo já estão na sua maioria feitos, aquando da elaboração do currículo, e que corresponde a uma fase inicial do ano escolar.

Esta situação está presente nas aceções referidas nas entrevistas, confrontando o que dizem sobre a organização do ambiente educativo, respetivamente as educadoras E3 e E4, constituintes do par B que referem a propósito: “Mas há coisas que têm mesmo que ser acertadas, no início do ano e sempre que é necessário, na organização da sala, nas rotinas e nas regras” e também, “No início do ano nós já traçamos um bocadinho as coisas, através do projeto”.

Pela sua importância e pela necessidade frequente de mudança, as questões de organização do ambiente de aprendizagem percorrem todo o processo educativo durante o ano escolar, num processo partilhado em que as crianças são envolvidas nas tomadas de decisão. Assim, verificámos na alocação do par pedagógico A, que revela, para além das preocupações de responder melhor a uma necessidade de que as crianças se possam sentar de forma mais confortável, a preocupação e a necessidade de levar as crianças a participarem nas alterações necessárias: “Temos que encontrar outra solução para o tapete porque são muitos. (...) Vamos experimentar mudar a mesa para ficar mais à vontade, amanhã falo com eles”.

Na sala de pré-escolar, a organização do tempo representa a concretização das opções e intenções do educador. Por um lado, com intuito de concretizar a satisfação das rotinas das crianças pequenas, e por outro, para dar resposta à necessidade de ter tempos

que satisfaçam a multiplicidade de situações que se deseja existirem na sala de pré-escolar: tempo individual, de pequeno grupo e de grande grupo. A flexibilidade do tempo na sala de pré-escolar procura ser uma oportunidade de melhor servir as características das crianças pequenas, como indicam as educadoras do par pedagógico, sobre a decisão de encontrar respostas que sirvam melhor o trabalho com aquele grupo de crianças: “...fazer o trabalho, que é de grande grupo, com metade e depois metade...”, (A).

O planeamento da escolha dos materiais, feito em pares pedagógicos, representa a concretização da intenção que encontramos referida, em entrevista pelas educadoras, na categoria *desenvolvimento do processo reflexivo*, sobre a subcategoria das *estratégias*, em que elas referem a partilha de materiais enquanto um dos passos escolhidos para o trabalho de equipa da sala. Deste modo, e na observação da reunião, pudemos verificar que esta preocupação está presente no trabalho de planeamento, como referem as educadoras do par B, “...encontrar outras estratégias, o que achas do comboio que já usamos noutro ano, o dos símbolos das carinhas para regularem o comportamento?”.

O planeamento dos temas e atividades educativas a sugerir, enquanto reflexão anterior à ação, acompanha o desenvolvimento do trabalho de forma a poder adequá-las às propostas e solicitações das crianças ou para poder responder a situações imprevistas. As propostas pensadas pelos educadores vão no sentido de gerar possibilidades de desenvolvimento para as crianças e de corresponder aos seus interesses e curiosidades, conforme referem as educadoras do par B, a respeito de uma história elaborada com as crianças: “é que eles viraram para o dinossauro, acho que temos que mudar a história para um dinossauro em vez do dragão”.

O educador envolvido na ação conta com a sua capacidade de observação para registar, amiúde mentalmente, a tomada de consciência do processo realizado e dos seus efeitos. Exponenciada pela sua experiência, esta competência vai-lhe permitir reconhecer cada vez melhor e com maior facilidade, a pertinência e o sentido de cada uma das oportunidades educativas que lhe vão surgindo quotidianamente, percebendo as potencialidades que têm no desenvolvimento individual ou de grupo para as poder explorar. Planear o processo educativo implica necessariamente avaliá-lo, implica tomar consciência da ação, revelar o processo e os seus efeitos para o adequar às necessidades das crianças e à sua evolução.

2.2. A Avaliação

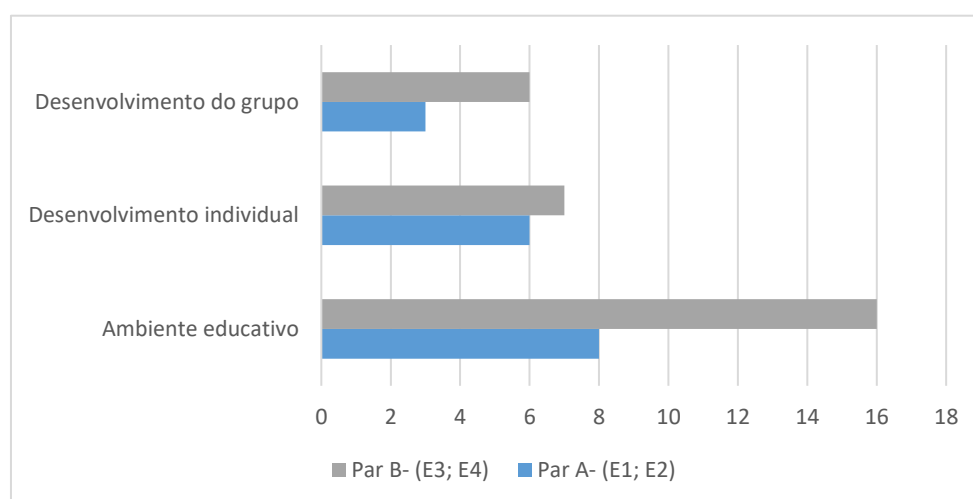
O educador de infância vê definido no perfil específico de desempenho profissional as orientações que regulam a sua prática. No que diz respeito à avaliação, refere-se que ele “Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 1, alínea e), ponto 3, Capítulo II).

No que concerne à categoria *avaliação*, procedemos à organização das referências das educadoras nas reuniões de reflexão partilhada através de duas subcategorias que correspondem às orientações no decreto supracitado. Desta forma, as subcategorias observadas foram designadas por *ambiente educativo* e *desenvolvimento das crianças*, como descrito abaixo no quadro n.º 17. A distribuição dos dados segue no gráfico n.º 10.

Quadro 17 - Avaliação

Subcategoria	Indicadores	UE	UR
Ambiente educativo	Apreciação sobre os aspetos de interação relevantes para um ambiente propiciador da educação	A (2); B (5)	7
	Apreciação sobre o material pedagógico utilizado com as crianças	A (2); B (4)	6
	Apreciação da organização do espaço e seu reflexo na atividade das crianças	A (1); B (5)	6
	Apreciação entre a dimensão grupo e o trabalho realizado	A (1)	1
	Apreciação das atividades e o valor educativo inerente	A (2); B (2)	4
Desenvolvimento das crianças	Apreciação sobre desenvolvimento individual das crianças	A (6); B (7)	13
	Apreciação sobre o desenvolvimento do grupo nas grandes áreas de conteúdo	A (3); B (6)	9

Gráfico 10 - Distribuição dos dados do quadro nº 17



Na categoria *avaliação* vemos bem patente a importância que lhe é conferida pelas educadoras na apreciação da sua prática, em vista do número expressivo de registos, já anteriormente mencionados no ponto 1.3.1. deste capítulo, e que perfazem 46 no total. Em conformidade com o estabelecido nas OCEPE (1997), a observação sobre a ação e sua consequente avaliação permite às educadoras responder melhor à necessidade de adequar as suas propostas ao processo de desenvolvimento das crianças, em grupo e individualmente.

Considerando os dados do quadro nº 17, transpostos para o gráfico nº 10, parece-nos plausível considerar, numa primeira observação, que as referências dos pares pedagógicos incidiram maioritariamente nas avaliações do ambiente educativo, com 24 registos, facto que pode corresponder à importância que este efetivamente desempenha como suporte do desenvolvimento do trabalho nas salas de pré-escolar. Subdividimos os registos de avaliação sobre a subcategoria o *desenvolvimento das crianças* em dois indicadores, *individual* e em *grupo*, verificando-se que na sua globalidade perfazem 22 incidências. Parece-nos legítimo concluir, através destes valores, que estas são duas subcategorias com grau de importância semelhante no processo avaliativo das educadoras participantes no estudo.

A interação é um dos elementos que integram o ambiente educativo na sala de pré-escolar. Esse facto implica que a influência que exerce deve ser estimuladora e propiciadora de aprendizagens. Realidade observada no discurso das educadoras do par B, ao avaliarem a interação entre as crianças, “...principal objetivo que era de aprenderem a partilhar as suas coisas com os outros e eles estão a levar isso muito a sério”. É uma

apreciação que resulta da observação do efeito de uma atividade anteriormente programada e cujo objetivo foi conseguido. A avaliação do material pedagógico, no caso a introdução de mapas reguladores da atividade das crianças na sala, é apreciada pelo par A da seguinte forma: “...além dos aspetos da autonomia os mapas têm sido bons instrumentos de trabalho, vê-se a evolução no desenho, na identificação do nome e no reconhecimento dos dias de semana”. São aspetos do material pedagógico disponibilizado pelas educadoras e que são valorizados pela oportunidade de aprendizagens que proporcionam.

Paralelamente, as educadoras do par B, avaliam a presença de material que na sala desencadeia comportamentos menos assertivos: “A biblioteca (...) aqueles poufs e coisas que estão lá, às vezes não faz papel de biblioteca, torna-se o espaço para eles brincarem um bocadinho”.

A introdução de mudanças na organização do espaço educativo, reflexo da avaliação sobre a forma como este influencia as aprendizagens das crianças, é uma característica bem evidente do processo de reflexão partilhada na educação pré-escolar. A mudança, uma vez em prática, é de novo alvo de apreciação, como se pode observar no caso da referência: “...a mudança da garagem correu bem, eles brincam mais na garagem e com mais ordem”, (B).

As propostas de atividades e de experiências, são também apreciadas como situações de aprendizagem pensadas de modo a interessar e a estimular cada criança. Podem partir da iniciativa dos educadores: “Foi uma experiência e tanto, observar desde a lagarta, o casulo até ao aparecimento da borboleta foi fantástico” (A); ou partir da iniciativa das crianças, permitindo ao grupo beneficiar da diversidade de competências e capacidades de cada criança, “...têm vindo a pedir para contar as histórias que trouxeram, sem dizer nada, partiu deles, contam as histórias que trouxeram...”, (B). As educadoras do par A manifestam ainda apreciação sobre a organização do grupo, neste caso a sua dimensão mais extensa, referindo-a como fator impeditivo de uma prática mais sucedida: “...se fosse um grupo mais pequeno (...) provavelmente os resultados também seriam outros...”.

A avaliação do desenvolvimento das crianças, quer individualmente quer em grupo, revela ser um contributo para que as educadoras possam refletir sobre a ação desenvolvida. Avaliar, por exemplo, se o processo está a decorrer com bons resultados ou se é necessário proceder aos acertos e mudanças que melhor respondam às

necessidades das crianças: “Há um grupo de crianças mais novas e um grupo de crianças mais velhas e por isso há uma diferença (...). Notava-se mais no período passado, até porque eram crianças que vinham de outra escola, e neste momento, o que eu noto agora, é que estão um grupo mais coeso...”, (B).

Podemos inferir que a reflexão supracitada corresponde a uma análise sobre o grupo e sobre um processo em vias de ser conseguido no processo educativo da sala do par B. Outras considerações parecem revelar as dificuldades que ainda necessitam de ser trabalhadas, “...ainda estão dependentes de nós para resolverem tudo e virem fazer a queixinha, quando como no caso do G., nem é com ele, ele ainda tem essa imaturidade...”, (A).

Encontrámos outrossim, correspondência entre estes procedimentos reflexivos, que observámos nas reuniões de reflexão partilhada, e as preocupações do trabalho descritas nas entrevistas pelas educadoras. Salientamos o exemplo referido por E3 sobre a dinâmica de avaliação participada pela equipa, “...da avaliação do trabalho e das crianças, esses momentos são uma mais-valia, porque partilharmos o que cada uma observou”.

2.3. Articulação e participação

Nas funções docentes desempenhadas pelas educadoras, encontrámos um eixo de ação que não pode ser negligenciado: este constitui-se pelo assegurar da promoção da continuidade da ação educativa na transição entre os diversos ciclos de vida da criança. Num primeiro momento, efetua-se entre a família e a instituição educativa e, posteriormente, entre esta e a escolaridade obrigatória.

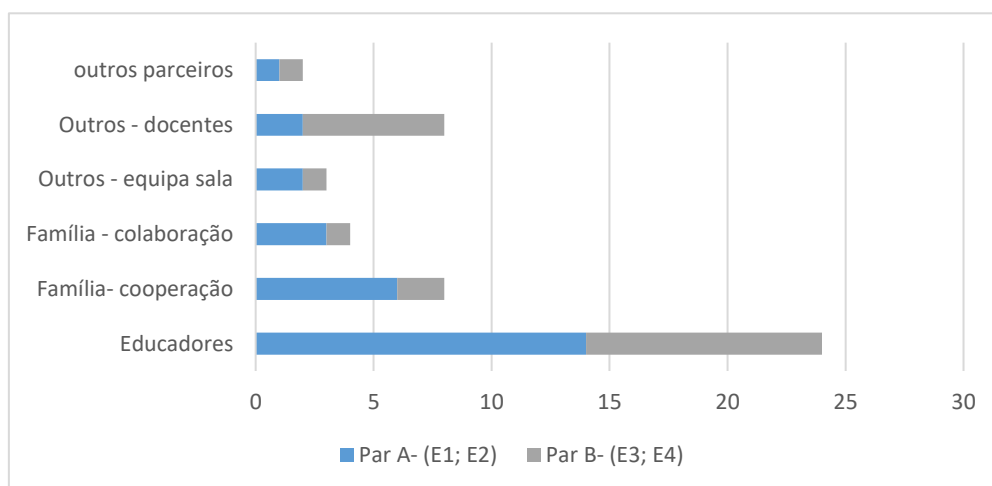
Neste processo, é importante que se salvaguarde uma real colaboração entre os adultos para garantir que as alterações de hábitos, mudança de colegas e agentes educativos não perturbem quer o saudável desenvolvimento da criança, quer o sucesso das suas aprendizagens. Nesse sentido, importa-nos observar as intervenções que as educadoras proferem quanto ao estabelecimento dessa relação profissional de colaboração entre todos os participantes: pais, educadores, ajudantes, professores e diferentes atores da comunidade educativa.

Na categoria *articulação e participação*, quadro nº 18 com distribuição no gráfico nº 11, encontrámos referências a três níveis de participação que fizemos corresponder às três subcategorias definidas, a saber, *relação na equipa pedagógica*, *relação com a família* e *relação com outros atores*.

Quadro 18 - Articulação e participação

Subcategoria	Indicadores	UE	UR
Relação na equipa pedagógica	Acerto de procedimentos no trabalho colaborativo de pares pedagógicos	A (14); B (10)	4
Relação com a família	Envolvimento da família na corresponsabilidade da educação das crianças	A (6); B (2)	8
	Envolvimento da família para solicitar colaboração	A (3); B (1)	4
Relação com outros atores	Solicitar participação da equipa da sala para ajudar nas tarefas	A (2); B (1)	3
	Solicitar ajuda entre os docentes da escola	A (2); B (6)	8
	Aferir ajuda de outros parceiros	A (1); B (1)	2

Gráfico 11- Distribuição dos dados do quadro nº 18



É fundamental que o educador assegure e promova a continuidade entre a família e a escola, entre os diferentes participantes no ato educativo, assim como no processo de transição da criança para a escolaridade obrigatória. “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”, (OCEPE, 1997, p. 43).

As educadoras procuram proporcionar condições de colaboração com as famílias: “os pais estão dentro do assunto, eles têm colaborado connosco e sabem perfeitamente do tema que se está a tratar”, (A). E paralelamente desenvolvem esforços no sentido de criar nas famílias atitudes de corresponsabilidade na educação das crianças, “...temos que falar com os pais, para terem a responsabilidade de não fazer tudo o que eles querem, de dizer não quando tem que ser dito”, (A). A articulação é mencionada entre as docentes da mesma equipa pedagógica, com 24 registos, sendo expectável que trabalhem em colaboração para as diferentes tarefas e, em especial, para articularem a base do seu currículo através de “(intencionalidades claras, sequência progressiva de intenções e conteúdos formativos, previsão de recursos, etc.), que permite dar sentido tanto às diferentes linhas de actuação planificadas previamente como a outras que vão surgindo no dia a dia” (Zabalza, 1996, citado em Cardona, 2011, p. 23).

A reflexão do trabalho realizada em pares pedagógicos implica combinar tarefas e fazer acertos entre as duas educadoras: “...temos que combinar com eles, é claro! (...) depois contavam as histórias às bonecas, como eles fazem, o que achas? Certo, pode-se experimentar...”, (B), ou ainda como refere o par pedagógico A, “a gente também vai adequando conforme o grupo, estes são mais crescidos fazem mais coisas”. Este diálogo quotidiano permite às educadoras criar consistência no seu trabalho, responder às exigências profissionais e dar resposta às necessidades das crianças. Este fenómeno é a tradução das intenções manifestas pelas educadoras nas suas entrevistas, ao referirem que a prática reflexiva é um imperativo para a profissão, como foi proferido pela educadora E2, “..., este trabalho com o mesmo grupo de crianças, este tipo de trabalho exige que se façam acertos e acordos entre as duas educadoras”.

A equipa da sala no pré-escolar é na maior parte das vezes alargada, contando com pelo menos outro elemento, auxiliar de ação educativa ou ajudante, que trabalha em estreita colaboração com as educadoras. Esta equipa desempenha um papel muito importante na colaboração e desenvolvimento de práticas qualificadas. Assim, a articulação fundamental com estes elementos é também da responsabilidade das

educadoras, “...vamos explicar às ajudantes e pedir que estejam atentas”, (A), e está presente nas suas reuniões de reflexão. Simultaneamente, é valorizada nas apreciações referidas nas entrevistas: “trabalho há já algum tempo na mesma escola, e há cerca de cinco anos, com as mesmas pessoas, a equipa de educadoras e ajudante, é uma mais-valia”, (E3).

Sabemos que o contexto das salas de pré-escolar onde exercem as educadoras participantes no estudo é, em ambos os casos, um contexto com dois níveis de educação e ensino. Esta proximidade proporciona condições mais facilitadas para um diálogo entre os docentes dos dois níveis: “...as colegas que estiveram a fazer formação (...) se disponibilizem aqui para fazer alguma coisa com as crianças da pré” (B). Cria outrossim a expectativa de que o conhecimento da criança a ajude na adaptação à próxima etapa e crie condições para um maior sucesso na fase seguinte.

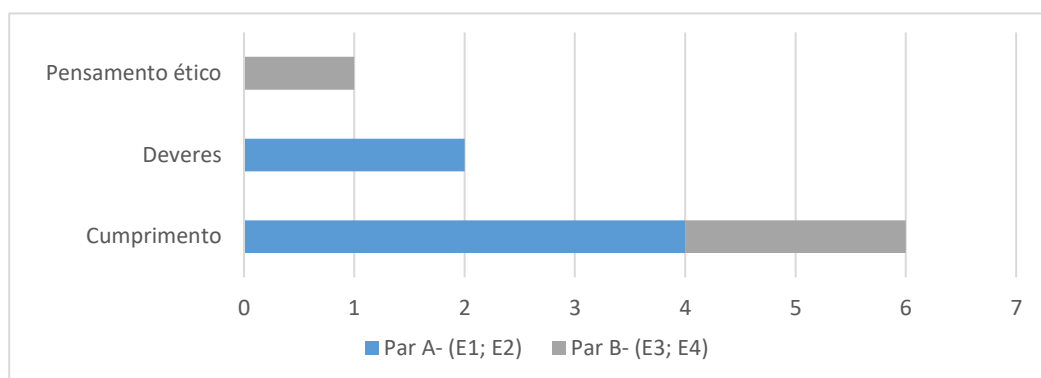
A articulação das educadoras também se processa numa relação de colaboração com outros parceiros, mencionada neste caso através dos benefícios que estas procuram e que revertem para as crianças e para a prática pedagógica, facilitando atividades que de outra forma não poderão ser realizadas: “não sei se o senhor da junta ainda nos irá dar algum apoio”, (A).

2.4. Pensamento ético e deontológico

Quadro 19 - Pensamento ético e deontológico

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UE	UR
Pensamento ético e deontológico	Considerações educativas	Cumprir na prática finalidades e fundamentos das OCEPE	A (4); B (2)	6
	Considerações éticas	Respeito pela criança e sua família	B (1)	1
	Considerações deontológicas	Cumprir deveres e responsabilidades	A (2)	2

Gráfico 12 - Distribuição dos dados do quadro nº 19



Organizámos os dados encontrados para a categoria *pensamento ético e deontológico* através do quadro nº 19 com distribuição no gráfico nº 12.

As competências éticas são, segundo Perrenoud (1995), vistas como a capacidade de resolver os dilemas que se apresentam no dia-a-dia do contexto da vida escolar, rico em incerteza e diversidade das interações que aí surgem. O autor indica a relação pedagógica como sendo a preocupação ética que se manifesta através da sensibilidade às necessidades dos outros e no respeito pela sua individualidade.

Para Vasconcelos (2004), a pedagogia sob a qual assenta o trabalho docente tem o seu eixo na relação pedagógica, sendo construída numa rede de compromissos e deveres, determinados pela responsabilidade deontológica. Na perspetiva da autora (idem), a responsabilidade do adulto é proporcional à idade dos sujeitos-alvo dessa relação pedagógica. Por outras palavras, quanto mais pequena e jovem a criança for, maior consideração deve receber pela sua autonomia e individualidade. Respeito que na sala de pré-escolar, e em virtude da idade das crianças, se estende às relações com as suas famílias: “(...) tem que ser falado um bocadinho com os pais, temos que ter cuidado na abordagem à mãe, eles estão a ter dificuldade (...)”, (B); e está igualmente presente na preocupação do par A, “(...) não é possível a família estar para um lado e nós para outro, nós o que temos que fazer é voltar a falar com os pais, voltar a explicar (...)”.

Marcelo García (1995) refere que as considerações de ordem ética e deontológicas são encontradas com pouca frequência no discurso reflexivo dos docentes. O autor justifica esse facto porquanto esse pensamento resulte da análise ética, moral ou política da própria prática e requeira o desenvolvimento da capacidade de consciência crítica sobre a própria ação, uma realidade que se distancia das preocupações de conteúdo

técnico- prático que ocupam grande parte do espaço do trabalho docente e, por conseguinte, da reflexão desses profissionais.

Podemos verificar esta observação na análise dos dados do quadro nº 19, representados no gráfico nº 12, em que é visível uma maior concentração de registos de ambos os pares pedagógicos quanto ao indicador *cumprir na ação prática finalidades e fundamentos das OCEPE* que corresponde às preocupações de carácter técnico-profissional, referidas por Marcelo García (1995). O par de educadoras A demonstra numa referência a sua preocupação pelo respeito dos seus deveres deontológicos: “Mas vale a pena o trabalho, é importante fazermos sentir que cada criança é especial”. No entanto outras preocupações são referidas, num total de cinco registos, que estão voltadas para os aspetos da ação educativa dos pares pedagógicos, como indicam por exemplo as educadoras constituintes do par A, “(...) este grupo de quinze não tem muitos conhecimentos, que nós achamos que era melhor estar com eles nas brincadeiras, nas áreas connosco (...)”, abordando a preocupação deontológica de dar resposta às necessidades das crianças.

Os princípios éticos na educação de infância centram-se na defesa do superior interesse da criança. Segundo Monteiro (2005), o docente é um *profissional do ser*, e por esse facto, o educador de infância respeita a essência do princípio fundamental da sua deontologia profissional, orientando a sua conduta no sentido do respeito pela criança e pela sua família. A preocupação com a criança reflete-se na elaboração de um currículo construído com o objetivo de criar condições para que ela progrida no seu desenvolvimento, e pela construção de um trabalho que atinja os objetivos aí definidos.

Encontrámos na reflexão das educadoras participantes no estudo, que o supremo interesse da criança está presente, em particular no que diz respeito à relação tida com a família: “...não é possível a família estar para um lado e nós para outro, nós o que temos que fazer é voltar a falar com os pais, voltar a explicar...”, (A). Conforme já referimos, Vasconcelos (2004) apresenta a relação pedagógica como sendo uma relação ética, nesta perspetiva parece-nos que a educação de infância, espaço de permanente interação pedagógica, é o espaço onde podemos falar de ética quando os compromissos e as obrigações que o educador assume face à criança são definidos e reafirmados pela sua reflexão.

CONCLUSÕES

Desenvolvemos este trabalho no sentido de procurar esclarecer quais as concepções das educadoras de infância sobre o quadro conceptual em que se insere a questão central: *como é que o exercício de reflexão partilhada da prática pedagógica dos educadores de infância pode promover a construção da sua profissionalidade docente?* Na conclusão desta etapa do trabalho, pretendemos aqui tecer algumas considerações acerca dos resultados obtidos neste estudo, em que se intentou conhecer, analisar e compreender os processos de reflexão partilhada dos pares pedagógicos de educadores de infância, e em particular sobre a percepção destes na implicação entre esta prática e o seu desenvolvimento profissional.

A motivação para este estudo nasceu do nosso interesse em aprofundar o conhecimento sobre uma práxis da vida profissional das educadoras de infância e compreendermos, através da perspectiva dos sujeitos, a dinâmica e as concepções que a sustentam. Os objetivos deste estudo são limitados ao conhecimento das concepções e práticas de um determinado número de educadoras de infância, circunscrevendo-se num âmbito muito restrito. Não pretendemos qualquer generalização que não corresponda aos objetivos deste trabalho, visto que seria forçosamente pouco rigorosa.

A presente investigação foi pensada de forma intencional para ser desenvolvida com educadores de infância que permitissem o acesso a uma realidade específica, *i. e.*, a de docentes com uma experiência profissional alargada e que simultaneamente estivessem a trabalhar com a mesma colega há alguns anos, constituindo-se assim como par pedagógico que se conhece e trabalha em equipa de forma continuada. Com o objetivo de atingir o conhecimento dessa realidade, optámos por um trabalho integrado na metodologia qualitativa. Foram privilegiadas as entrevistas e as observações como instrumentos de recolha de dados. A entrevista semiestruturada facilitou a percepção, a partir da visão de cada um dos participantes, sobre cada um dos temas sugeridos. Este facto revelou-se interessante para o reconhecimento das percepções dos sujeitos envolvidos sobre a sua práxis. A observação das reuniões de reflexão partilhada permitiu-nos constatar de que forma se processa o diálogo pedagógico, centrado nos assuntos trazidos à discussão, pelas próprias intervenientes.

Parece-nos possível, na conclusão deste estudo, conhecer qual o significado das temáticas em estudo, definido pelas aceções das educadoras participantes. Conclusões

que se sistematizam, para dar resposta às questões de investigação, em três grandes núcleos, a saber: i) o trabalho colaborativo; ii) a reflexão partilhada dos educadores de infância e; iii) a profissionalidade na educação de infância.

Na apreciação da prática colaborativa, importa referir Perrenoud (2000) e Formosinho e Machado (2009) quando abordam a necessidade de trabalho conjunto como rotina da ação dos docentes, atribuindo valorização ao aumento destas práticas nas escolas. Aí, a formação de equipas de pares constituem-se como um meio para dar resposta ao desafio de trabalho colaborativo em favor de uma colegialidade autêntica, referida por Hargreaves (1998). Este estudo possibilitou-nos conhecer a importância conferida pelas educadoras à formação das equipas pedagógicas, referindo que a sua constituição resulta de fatores exteriores aos sujeitos. No entanto, quanto ao trabalho dos pares pedagógicos, referem, por compreensão da sua necessidade, um processo de adesão generalizado. A estabilidade dessas equipas é indicada pelas educadoras como vantajosa, porquanto permite um conhecimento sólido entre os seus elementos, o que é visto como um fator de interesse que contribui para um bom clima profissional e para a persecução de objetivos comuns do trabalho. Opinião que está em concordância com Formosinho e Machado (idem) ao apontarem para a formação de equipas como uma resposta exequível à necessidade de trabalho conjunto nas escolas.

O trabalho colaborativo em pares pedagógicos trata-se de um processo facilitador da prática educativa que observámos, nas palavras de uma das educadoras intervenientes, como apresentando diversas vantagens ao trabalho individual, mencionando a respeito que se tivesse trabalhado sempre só, não poderia ter evoluído tanto no seu trabalho. É consensual no discurso das participantes no estudo que o trabalho de equipa é absolutamente necessário para o trabalho em pares pedagógicos, aludindo que não é possível estarem duas educadoras numa sala e não haver trabalho de equipa. Referem que as vantagens do trabalho colaborativo são muitas, definindo a importância desse papel através de expressões como: *valorizar; facilitar e criar condições*. Aqui o trabalho colaborativo é observado como uma mais-valia para a prática das educadoras de infância.

Em contraposição, referem alguns constrangimentos para a apreciação de comportamentos passíveis de surgir, perceções aludidas numa esfera meramente conceptual e hipotética, conquanto distantes desta realidade observada. Em conclusão, a estabilidade das equipas de pares pedagógicos e o hábito de trabalhar em conjunto são

premissas facilitadoras para a promoção do trabalho colaborativo e, dentro deste, da tarefa de reflexão partilhada.

No quadro da reflexão partilhada, as educadoras assumem-na como característica indispensável da sua profissão e como condição essencial para o seu exercício, facto que vem corresponder aos princípios e fundamentos regulados pelas OCEPE (1997) e às orientações do Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância, em que se aponta para esta prática como um imperativo profissional porquanto é um fator estruturante da ação do educador.

No âmbito deste estudo, pudemos esclarecer na temática da reflexão partilhada como se desenvolve esse processo, quais os conteúdos da atividade pedagógica sobre as quais incide, que registos são utilizados nesta prática, as vantagens e obstáculos encontrados e quais os significados que são atribuídos pelas educadoras à relação entre esta prática e o seu desenvolvimento profissional. No painel das conceções referidas pelas educadoras participantes, procurámos o esclarecimento da questão de investigação: *Como se desenvolve o processo de reflexão partilhada?* Quando a reflexão partilhada se organiza como resposta quotidiana, centra-se, ora nos processos de registo mental durante e após a ação, ora no diálogo pedagógico que tem lugar nos momentos de encontro que se realizam diariamente, na chamada *passagem de turno*. Este espaço entre as educadoras reveste-se da partilha sobre os aspetos práticos, mas também de momentos de reflexão e avaliação sobre o trabalho diário. Processo complementado pelas reuniões periódicas, semanais dos pares pedagógicos, lugar de efetivação do planeamento e da avaliação, do trabalho e das crianças, e da articulação da equipa da sala, da relação com as famílias e com outros parceiros. A operacionalização destes momentos encontra-se assegurada pelo compromisso de cumprimento legal, previsto no horário destas educadoras. Os dados extraídos nas diversas entrevistas permite fazer cruzamento entre as diferentes afirmações e verificar que existe uma sobreposição de discurso quanto à frequência dos processos reflexivos dos pares pedagógicos, o que parece significar que este procedimento decorre da forma descrita pelas participantes.

O processo reflexivo desenvolve-se a partir de estratégias que são simultaneamente o suporte da própria prática. Encontrámos referências de todas as entrevistadas sobre essa realidade, de entre as quais destacamos o *diálogo*, presença constante no planeamento, na avaliação e no questionamento sobre o trabalho; o *registo escrito*, em particular o que se realiza nos planos em apreciações sobre o trabalho e que incide sobre o que foi conseguido

e o que falta fazer, conforme refere Sá-Chaves (2009), para que se possa planejar os próximos passos e consolidar o trabalho de equipa. Paralelamente o *registo mental*, embora seja referida como uma tarefa mais individual, é o cerne de todo o processo de reflexão. É a partir da observação, instrumento utilizado pelo educador para apropriação da sua realidade profissional que ele exerce o escrutínio pela apreciação mental, para a tomada de decisões individuais e coletivas. Verificámos referência ao exercício da prática de reflexão mental por parte de todas as educadoras mencionando-a como estratégia por elas utilizada.

A partilha de materiais, indicada pelas educadoras nas entrevistas enquanto estratégia da reflexão, é uma aceção que se vemos concretizada nas reuniões de reflexão através das referências sobre o planeamento e organização do ambiente educativo. O material é aqui visto, num primeiro momento, como suporte da ação e como potenciador de descobertas e aprendizagens das crianças. Num segundo momento, como alvo da avaliação realizada pelas educadoras sobre a repercussão que tem no desenvolvimento das crianças. Verificámos pelo cruzamento da informação entre as reuniões e as entrevistas, que parece haver correspondência de discussão sobre a utilização do material pedagógico o que faz coincidir o que é verbalizado com o que se observa na ação concreta das educadoras.

Encontrámos o desenvolvimento da prática reflexiva no discurso das educadoras como um momento privilegiado de partilha, promotor de diversos benefícios para os sujeitos envolvidos. Importa por isso percebermos qual o significado da questão, *qual o papel da reflexão no desempenho dos pares pedagógicos?* No discurso das educadoras, a prática de reflexão partilhada orienta-se no sentido de responder às necessidades de trabalho em equipa de pares pedagógicos quando falam em *acertar estratégias, planejar e avaliar em conjunto*. Esta dinâmica permite conjugar ideias e intenções, tornando o trabalho das duas educadoras num processo único para as crianças.

Vemos reforça-se assim a ideia de que o trabalho em equipa é essencial para cumprir os objetivos da reflexão. Reunindo esforços, procura-se que esta se desenvolva num processo contínuo de demanda de respostas para as interrogações e para a resolução de problemas, realizada, segundo Alarcão (2002), num contexto em que a experiência é alvo de reflexão com objetivo de construir conhecimento necessário para a profissão e de conferir segurança aos sujeitos que a praticam.

No discurso das educadoras sobre os processos de reflexão partilhada, foi-nos possível destacar diversas vantagens para o desempenho docente, apontando a *eficácia na ação; oportunidade para resolver problemas; reformular estratégias; atribuir segurança e convergência* nas decisões tomadas pelas educadoras, enquanto são ambas solidariamente responsáveis pelo grupo de crianças e pelo trabalho. Os dados daí extraídos permitiram-nos atribuir à quase totalidade dos indicadores elencados, referências de cada uma das educadoras, facto que expressa grande consonância destas profissionais quanto à valorização desta prática.

Na análise dos dados deste estudo é viável atribuímos sentido à questão *quais as dimensões da atividade pedagógica sobre as quais incide a reflexão partilhada?* a partir das perceções manifestas pelas educadoras participantes, cruzadas com os dados das observações das reuniões de reflexão partilhada. No discurso das entrevistadas, é-nos possível extrair das comunicações, enquanto *objeto da reflexão*, as tarefas de planificação, avaliação e articulação por elas referidas. Na análise das reuniões, área de observação do desenvolvimento da ação concreta da reflexão partilhada, as referências sintetizam-se na discussão dos objetivos de planificação, avaliação e articulação. Cruzando esta informação, podemos concluir que aquilo que é afirmado pelas educadoras, quanto ao conteúdo das suas reflexões, se vem a verificar como objeto de reflexão na prática, através da análise das suas reuniões. A reflexão partilhada sobre a prática é, no discurso das educadoras, uma parte essencial da sua função docente que classificam como condição para perceber a prática e atuar com intencionalidade educativa, referindo-a ainda como a oportunidade de transformar e inovar as suas práticas.

Para levá-lo a efeito, as educadoras referem ainda que este processo requer a presença e a consolidação de alguns atributos pessoais que facilitem a sua efetivação, na linha do que refere Alarcão (1996), ao afirmar que a reflexão não flui naturalmente, ela exige vontade, esforço e perseverança. Neste estudo, os processos reflexivos partilhados sugerem poder constituir-se como uma força dinamizadora do processo de desenvolvimento profissional. Representam um esforço colaborativo de construção de uma prática progressivamente mais coesa, adequada e de maior qualidade que tende a dar uma resposta cada vez mais competente às necessidades da criança. Responde, no parecer das educadoras, a uma intervenção profissional embebida de intencionalidade educativa e que consolida a sua identidade e competência profissional.

Sobre a profissionalidade na educação de infância, em resposta à questão *quais as representações dos educadores de infância sobre a sua profissionalidade docente*, verificamos que o conceito é amplamente apreciado pelas educadoras, indicando o papel exercido pelos diversos fatores que se integram no seu percurso profissional. Deste modo, referem uma formação inicial que embora não corresponda às aspirações de curso de todas, rapidamente as conquista e lhes habilita para o exercício das suas funções. Aqui é mencionado por uma inquirida a inadequação da sua formação para a prática com crianças de idade de creche, fazendo evidenciar o desfasamento de currículos entre as diferentes entidades formadoras, referido por Cardona (2008). Existem habilidades e competências, importantes para o exercício da função, que se desenvolvem no quotidiano dos contextos onde se exercem, contribuindo para o enriquecimento, quer ao nível dos repertórios, quer ao nível da comunicação, e que conferem, segundo as entrevistadas, maior *confiança; experiência; interesse; importância e melhoria*, com repercussões diretas para a otimização do seu desempenho.

A educação pré-escolar não é um nível de educação obrigatório, realidade que na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2000) confere a esta profissão uma particularidade que a coloca em desigualdade com outros níveis de ensino, porquanto não assuma uma representação social de igual importância. Este fator, apontado no estudo, foi referido pelas entrevistadas como elemento presente na constituição da sua profissionalidade, consideram as participantes que o fraco reconhecimento social, e a especificidade desta profissão, são características muito próprias desta identidade profissional e que a tornam numa profissão docente distinta das demais.

A visão social da profissão tem, na opinião das educadoras, sofrido alterações ao longo da sua carreira. Reconhecem-lhe alguns sinais de mudança, na perspetiva de como é *vista com outros olhos* pela sociedade no que diz respeito essencialmente aos professores do primeiro ciclo. No entanto, vemos emergir algumas referências de duas educadoras em particular que objetam a esse sentimento de otimismo, dizendo que em comparação com outros níveis de ensino, a sua profissão não é considerada como igual. Mencionam, por exemplo, a atribuição de um calendário escolar diferente, e a não valorização da sua prática pelos encarregados de educação.

Quanto à especificidade da profissão, a compreensão do conceito da profissionalidade passa na educação de infância pela compreensão e conhecimento da criança, conforme referem as participantes. É, para as educadoras, o reforço do sentido

único da profissão que manifestam quando aludem à infância: *foco na criança; relação escola-família; brincar como centro da ação*; e quando verbalizam sobre o seu trabalho: *a ação educativa; desenvolvimento; dar resposta; trabalho abrangente; saber e estar; um pouco de tudo; pensado com carinho e rigor*. São estas, entre outras expressões, as que relevam no discurso das participantes as características de uma realidade distinta, cuja explicitação a distingue de outra profissionalidade.

Para definir a profissionalidade docente, é necessário explicitar a importância que adquirem as dimensões pessoais e profissionais na atribuição de sentido ao conceito (Morgado, 2005). Aqui, as educadoras intervenientes no estudo aludem como importante para o seu desenvolvimento profissional o papel desempenhado pela sua motivação, manifestada no decurso da carreira pelo contributo das formações e do trabalho de equipa, com implicações positivas no seu interesse e empenho em melhorar a sua ação. Existe ainda um campo de escrutínio da reflexão partilhada que é brevemente referida, mas que tem, contudo, uma importância capital no reconhecimento de um exercício verdadeiramente profissional: referimo-nos às considerações éticas e deontológicas.

Sobre a questão do impacto da reflexão partilhada na profissionalidade das educadoras, e respondendo tentativamente à questão *que significados são atribuídos pelas educadoras à relação entre a reflexão partilhada e a sua profissionalidade docente?*, as participantes categorizam-no como a influência positiva que a reflexão dos pares pedagógicos exerce na sua atuação ao encaminhá-las para um desempenho intencional de planificação e execução da sua ação educativa que, por sua vez, contribui para um aumento significativo da qualidade da educação, enobrecendo a sua profissionalidade docente. Estas alocações parecem-nos fazer eco com as afirmações proferidas em reunião, onde o cumprimento das responsabilidades educativas no respeito dos princípios e fundamentos das orientações curriculares, desenvolve uma prática reflexiva que aponta para uma atuação intencional.

Outros efeitos que extraímos do discurso das educadoras são a consolidação da sua identidade profissional, com alocações como: *afirmação como profissional; parceria com a colega; o meu saber estar na profissão*; em que percebemos a reflexão como reforço do conhecimento profissional pertinente, do espírito de grupo profissional, e do fortalecimento da competência profissional. Esta compreensão sobre a profissão, permite a cada educador encontrar nesse entendimento a sua identidade profissional, numa linha de pensamento consentânea com Gonçalves (2009) quando afirma que,

a pessoa e o profissional uma unidade intrínseca, (...) com a sua personalidade, conhecimentos, competências, crenças, atitudes e experiências, que marcam decisivamente, a sua posição na sociedade, na docência e nas relações com os outros, designadamente com os alunos, com os pares e com a comunidade (p. 32).

A reflexão partilhada proporciona segurança e satisfação, segundo as expressões proferidas pelas entrevistadas, ao dizerem sentir o “*crescendo a nível da minha maturidade; o evoluir na minha prática; o fazermos melhor e mostrar uma faceta cada vez melhor da nossa profissão*”, elevando também os índices de confiança e autoestima com reflexos significativos na melhoria da qualidade das práticas. Estas expressões que refletem o pensar das educadoras, desvelam níveis de pensamento crítico por se revestirem de características de análise sobre as suas possibilidades de ação e que, na opinião de Braga (2001), se distanciam das reflexões de carácter prático que marcam grande parte do discurso reflexivo dos docentes.

Este facto permite-nos cruzar estas com outras afirmações, proferidas nas reuniões de reflexão partilhada, em que se documentam registos das educadoras que abordam o cumprimento de responsabilidades educativas, éticas e deontológicas e que, na perspetiva da autora (idem), se podem agrupar quanto ao conteúdo em considerações éticas e quanto ao pensamento no nível crítico. Destacamos aqui, uma vez mais, a correspondência entre aquilo que as educadoras dizem e aquilo que se passa na sua prática.

Em conclusão, o nosso estudo parece permitir-nos corroborar o facto de que discutir com os pares pedagógicos as questões emergentes da prática pode ter efeitos positivos sobre a ação docente para que esta atinja patamares mais elevados de qualidade. Tornou-se evidente nas conceções das intervenientes, o encontro da indissociabilidade entre a prática de reflexão partilhada e a consolidação de um percurso identitário na profissionalidade na educação de infância. O pensar e o agir das educadoras, refletido neste estudo, dá assim sentido ao pensamento de Nóvoa (1995) e Alarcão (1995) quando afirmam que prática da reflexão é um caminho para dar uma resposta mais eficaz às questões do desempenho docente, de forma que este se veja ampliado e consolidado, e se traduza num alicerce para o desenvolvimento profissional.

Limitações e constrangimentos ao estudo

Apesar de nos termos deparado com algumas limitações e dificuldades, o presente estudo que resultou da motivação e interesse da investigadora, podemos dizer que atingiu globalmente os objetivos a que se proponha. A principal dificuldade prendeu-se com a necessidade de interrupção dos trabalhos, por motivos pessoais, o que nos impediu de manter o desejado ritmo na persecução das tarefas e provocou uma quebra na construção da linha de pensamento que foram difíceis de retomar.

Uma outra limitação prendeu-se com a nossa falta de experiência em investigação, exigindo muitos avanços e recuos numa experiência de aprendizagem e domínio das técnicas investigativas, que dificultaram o cumprimento das diferentes etapas do estudo empírico. Pese embora a área de estudo seja coincidente com o domínio de formação da investigadora, a expectativa de conhecimento relativamente à prática não se concretizou, uma vez que o núcleo de observação assume características muito individuais de uns pares pedagógicos para os outros, pelo que entendemos que a investigação poderia ter sido mais rica e aprofundada se o contexto de observação tivesse sido mais alargado.

Recomendações

Como se pôde verificar neste estudo, os procedimentos reflexivos a pares pedagógicos foram valorizados como contributo para uma prática mais consolidada e segura, ampliando o repertório de estratégias a utilizar e a compreensão dos fenómenos educativos como contributo para uma atuação mais intencional. A investigadora, educadora de infância, dirigiu a sua atenção para o trabalho desenvolvido pelos educadores de infância numa tentativa de esclarecimento da sua prática. Este estudo poderá, no futuro, servir de base para outros projetos de investigação no âmbito da prática reflexiva partilhada, através de investigações com um campo de observação mais vasto e lato e possivelmente com recurso a outras técnicas de recolha de dados.

O conhecimento construído sobre os saberes profissionais do educador em confronto com uma prática fundamentada parece-nos ser um campo pertinente e vasto para o exercício da capacidade investigativa de futuros investigadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, M. (1982). *A Proposta Paídea. Um manifesto educacional*. (M. Couri, Trad.) Brasília: Universidade de Brasília.
- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, (35), 12-15.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores-estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola* (pp. 217-338). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, LDA.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Bairrão, J., Abreu-Lima, I. & Morgado, R. (1997). *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos. Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DAPPE.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bento, A. V. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Funchal: UMa.
- Bento, A. V. (2015). *15 Tópicos (E Dicas) Fundamentais sobre Investigação*. Funchal: UMa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Cardona, M. J. (2008a). *Contributos para a história do grupo dos profissionais de Educação de Infância em Portugal*. Obtido em 22 de Outubro de 2015, de revistas.rcaap.pt/interacções/article/wiw/358
- Cardona, M. J. (2008b). *Para uma pedagogia do pré-escolar: fundamentos e conceitos*. (E. CIED, Ed.) Obtido em 22 de Outubro de 2015, de RCIP/ESELx:repositorio.ipl.pt/.handle.net/10400.21/3117
- Cardona, M. J. (Set/Dez de 2011). *Educação pré-escolar ou pedagogia da Educação de Infância: Fundamentos e concepções subjacentes*. (U. E. Paulista, Ed.) Obtido em 22 de Outubro de 2015, de revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1102/1107
- Cardona, M. J. & Guimarães, C. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- CNE. (1994). *A Educação Pré-escolar em Portugal. Pareceres e recomendações*. (Relator Conselheiro João Formosinho). (Vol. I). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relacion entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Pardós.
- Eraut, M. (1995). Schön shock: a case of reframing reflection - in- action? *Teachers and Teaching : Theory and practice* 1 (1), pp. 9-22.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, T. (2003). Pensamento Ético-deontológico de Professores em Estudos Portugueses. *Cadernos de Educação* (Nº. 4).
- Ferreira, F. M. (2003). *Formação e Identidades*. Braga: Centro de Formação de Paredes de Coura.
- Flores, M. & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago.

- Folque, M. (Jan./Abril de 2012). Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) - um referencial com potencialidades múltiplas. *Cadernos de Educação de Infância* (95), 14-19.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: Para uma nova organização da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2003). *Professora Sim, Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar* (13.^a ed.). São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa* (39.^a ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia do Oprimido* (49^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gómez, A. P. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor. In A. Nóvoa (Coord:), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente. Fases da Carreira, Currículo e Supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 08, 23-36. Obtido em 20 de Maio de 2015, de <http://Sisifo.fpce.ul.pt>
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Huberman, M. (2013). O Ciclo de Vida Profissional Dos Professores. In A. Nóvoa (Org), *Vidas De Professores* (pp. 31-59). Porto: Porto Editora, Lda.
- Jesus, S. N. (1996). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Quarteto.
- Jesus, S. N., Campos, P., Alaíz, V. & Alves, J. (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Asa.
- Katz, L. & Mc Clellan, D. (1996). O Papel do Professor no Desenvolvimento social das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.). *A Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade* (pp. 11-50). Lisboa: Texto Editora.
- Katz, L. (1993). Estádios de Desenvolvimento dos Educadores de Infância (trad. Vasconcelos, T.). *Cadernos de Educação de Infância: APEI* (27), 16-19.
- Katz, L. (1998). Cinco Perspectivas sobre a Qualidade. *Qualidade e Projeto*, 3, 15-40. Lisboa: ME.

- Marcelo García, C. (1995). A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Professores e a sua Formação* (pp. 50-76). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências de educação*, 08, 7-22.
- Moita, M. (1993). Percursos de Formação e de Transformação. (APEI, Ed.) *Cadernos de Educação de Infância* (27), 57-61.
- Monteiro, A. R. (2005). *Deontologia das Profissões da Educação*. Coimbra: Almedina.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto editora,Lda.
- Morgado, J. C. (20 de 02 de 2013). *Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades*. Obtido em 26 de 05 de 2015, de <http://hdl.handle.net/1822/23139>
- Morgado, J. C. & Reis, M. (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1995). *Os Professores e a sua Formação* (2ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Nóvoa, A. (1999). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora Lda.
- Nóvoa, A. (2013). *Vidas de Professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- OCDE. (2000). A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. *Estudo temático da OCDE*. Obtido em 07 de Julho de 2016, de http://www.oei.es/inicial/articulos/educacao_preescolar_portugal2.pdf
- OCDE. (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development. Obtido em 02 de Junho de 2016, de https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong_9789264192829-en#page67
- OCDE. (2014). *Eurodyce Policy Brief. Early Childhood Education and Care 2014*. European Commission. Obtido em 23 de Maio de 2016, de

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/topics/early-childhood-education-and-care_en

- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (1996). *Educação Pré-escolar. A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto-Criança. *Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento na Educação de Infância*. Porto: GEDEI
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala À Escola* (Vol. I). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa* (Vol. II). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: ME- Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira- Formosinho, J. (Jan. - Abril de 2010). Projecto DQP (EEL) uma apresentação. *Cadernos de Educação de infância* (89), 7-12.
- Oliveira-Formosinho, J. & Azevedo, A. (2001). A qualidade no Quotidiano do jardim de infância. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. (Vol. Colecção Minho Universitária), (pp. 181-199). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Papert, S. (2008). *A máquina das crianças*. Porto Alegre: Artmed.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2004). O PROJETO EFFECTIVE EARLY LEARNING: avaliando e aperfeiçoando a qualidade de aprendizagem nas instituições de educação infantil. *Contrapontos* 4 (1), 71-90.
- Pascal, C. & Bertam, A. (2009). *O Pojecto "Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias"* . Lisboa: GEDEI.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1963). *A Construção do Real na Criança*. (Á. Cabral, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- POAT/FSE. (2015). *Estudo de Avaliação das Orientações Curriculares e da Qualidade na Educação Pré-escolar*. MEC. Obtido de http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/relatorio_final_inquerito_extensivo_dez_2014.pdf
- Portugal, G. (2009). Para a educação que queremos, que formação assegurar. *Exedra* (1), 9-24.
- Portugal, G. (2010). Avaliação em Educação Pré-escolar - Sistema de acompanhamento das crianças. *Cadernos de Educação de Infância* (89), 13 - 21.
- Portugal, G. (2012). Ainda a avaliação em educação pré-escolar: O Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) - uma avaliação autêntica. *Cadernos de Educação de Infância* (95), 25-31.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente* (Vols. Cadernos do CCAP-2). Ministério da Educação- CCAP. Obtido em 15 de Maio de 2015, de [http:// www. ccap.min-edu.pt/pub.htm](http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm)
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e praticas em análise*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Roldão, M. C. (2001). A Escola Como Instância de Decisão Curricular. In I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão:uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 69-76). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2005). Profissionalidade Docente em Análise-Especificidades Do Ensino Superior e Não Superior. *Nuances: estudos sobre educação*, (13), 105-126.
- Roldão, M. C. (Outubro/Dezembro de 2007). Trabalho colaborativo de professores. (dgidc-ME, Ed.) *noesis*, 22-29.

- Román, M. & Torrecilla, F. (2010). Melhorar a qualidade da educação de infância através da sua avaliação. *Cadernos de Educação de Infância :APEI* (89), pp. 4-6.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2009). Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão. *Formação de Professores – Cadernos Didáticos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e Acção Sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora, Lda.
- Sarmento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: ME - Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@l*(2), 47-65. Obtido em 13 de maio de 2016, de <http://cess.fch.lisboa.upc.pt/images/sitelocus-social/>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivo. In A. Nóvoa. *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Silva, I. (1997). Nota introdutória. Em M. Educação, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (p. 7). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de infância*. Lisboa: Ministério de Educação. D.G.I.D.C.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian- Serviço de Educação e Bolsas.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.

- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2000). *A Educação Pre-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: ME/DEB.
- Vieira, F. (1993). *Uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformador da supervisão pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, 29, 197-217.
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a construção ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (2ª ed.). (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a avaliação de Professores.
- Vigotsky, L. S. (1978). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos* (3ª ed.). (D. Grassi, Trad.) Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (1995). Novos caminhos para o practium: uma perspectiva para os anos 90. in A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp. 115-138). Lisboa: Publicações D. Quixote.

LEGISLAÇÃO

- Lei nº 194/1999 de 7 de Junho (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/97 – I Série - A. Ministério da Educação (Lei-Quadro da educação pré-escolar).
- Dec. Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto. ME-Direção Regional de Inovação e de Desenvolvimento curricular (Aprova o Perfil geral de Competência de Desempenho profissional do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, Direção Regional de Inovação e de Desenvolvimento curricular (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).
- Dec. Lei nº 542/97 (Estatutos dos Jardins de infância).
- Dec. Lei nº 139 – A/90 de 28 de Abril. ME (Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- Despacho nº 5220/97 de 10 de julho. ME, Direção Regional de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Orientações Curriculares para a educação pré-escolar).
- Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro, ME - Direção Regional de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar).
- Ofício Circular 5.0.0-567/2007, adaptação à RAM da Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do currículo da Ed. Pré-Escolar)